

1-1-2009

Ambientes de aprendizaje y desarrollo de competencias comunicativas: concepciones y experiencias de los docentes de inglés de los colegios Cafam e Integrado de Fontibón

Sandra Patricia Toro Fierro
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia

Citación recomendada

Toro Fierro, S. P. (2009). Ambientes de aprendizaje y desarrollo de competencias comunicativas: concepciones y experiencias de los docentes de inglés de los colegios Cafam e Integrado de Fontibón. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/671

This Tesis de maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

**AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS
COMUNICATIVAS: CONCEPCIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS DOCENTES
DE INGLÉS DE LOS COLEGIOS CAFAM E INTERADO DE FONTIBÓN**

SANDRA PATRICIA TORO FIERRO

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
BOGOTÁ D.C.
JULIO
2009**

**AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS
COMUNICATIVAS: CONCEPCIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS DOCENTES
DE INGLÉS DE LOS COLEGIOS CAFAM E INTERADO DE FONTIBÓN**

SANDRA PATRICIA TORO FIERRO

**Tesis de grado para optar el título de
Magíster en Docencia**

**Director
JOSÉ DARÍO HERRERA**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
BOGOTÁ D.C.**

**JULIO
2009**

TABLA DE CONTENIDO

	PAG.
TÍTULO.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
RESUMEN.....	12
1. LA PREGUNTA.....	14
1.1. ANTECEDENTES.....	14
1.1.1. Ambientes de aprendizaje y Desarrollo de competencias en los Colegios Cafam e Integrado de Fontibón	
1.1.2. Ejemplos de algunas experiencias e investigaciones.....	17
1.1.2.1. Experiencias docentes significativas en el área de inglés.....	17
1.1.2.1.1. Las expuestas por Mary Finocchiaro.....	18
1.1.2.1.2. La expuesta por Andrew Wright.....	19
1.1.2.1.3. Las Expuestas por ASOCOPI (Asociación Colombiana de Profesores De Inglés).....	19
1.1.2.2. Investigaciones sobre ambientes de aprendizaje en Colombia.....	22
1.1.2.3. Investigaciones sobre ambientes de aprendizaje y desarrollo De competencias en el ámbito internacional.....	25
1.2. PROBLEMA.....	28
1.2.1. Planteamiento del problema.....	28
1.2.2. Definición del problema.....	31
1.3. JUSTIFICACIÓN.....	31
1.4. OBJETIVOS.....	34
1.4.1. Objetivo General.....	34
1.4.2. Objetivos específicos.....	34

2. MARCO TEÓRICO

2.1. AMBIENTES DE APRENDIZAJE.....	35
2.1.1. Concepciones de ambientes de aprendizaje.....	35
2.1.2. ¿Cómo se generan ambientes innovadores de aprendizaje?	40
2.1.3. Creación de ambientes de aprendizaje a partir del Juego y la creatividad.	43
2.1.3.1. Creación de ambientes de aprendizaje a partir del juego.....	43
2.1.3.2. Creación de ambientes de aprendizaje a partir de la creatividad.....	44
2.1.4. Creación de ambientes de aprendizaje por medio de las TIC.....	46
2.1.5. Diseño de los ambientes de aprendizaje.....	48
2.2. COMPETENCIAS	
2.2.1. Antecedentes u Origen del Término “Competencia” y “Competencia Comunicativa”.....	50
2.2.1.1. La Noción Chomskyana de Competencia.....	51
2.2.1.2. La noción de Competencia comunicativa de Dell Hymes.....	53
2.2.1.3. La noción de Competencia Comunicativa de Habermas.....	55
2.2.2. Críticas a la definición de Competencia.....	62
2.2.3. Niveles o Componentes de la Competencia.....	66
2.2.4. La Competencia comunicativa y la Enseñanza - Aprendizaje de una lengua extranjera.....	68
2.2.5. Lineamientos curriculares para el área de inglés y la competencia comunicativa.....	70
2.2.6. Algunos trabajos de investigación sobre competencias comunicativas al interior de la maestría en docencia de la universidad de la Salle.....	73
2.2.7. Enfoque curricular basado en competencias	
2.2.7.1. Enfoque Curricular Basado en Competencias en Colombia.....	83
2.2.7.2. Enfoque Curricular Basado en Competencias en otros países.....	85
2.2.8. Actividades propuestas por algunos autores para desarrollar la competencia comunicativa.....	86

2.2.9. Algunas Estrategias en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de una Lengua Extranjera para el desarrollo de las Competencias Comunicativas.....	88
---	-----------

3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

3.1. CORTE EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	93
3.2. DESCRIPCIÓN DEL TIPO DE MÉTODO.....	94
3.3. ¿CÓMO SE LLEVÓ A CABO LA INVESTIGACIÓN?.....	96
3.4. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN.....	97
3.5. ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	
3.5.1. Diario de Campo.....	99
3.5.2. Entrevistas Individuales semi-estructuradas.....	99
3.6. ESTRATEGIAS DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN.	100

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. CONCEPCIONES DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE DE LOS DOCENTES DE INGLÉS DE LOS COLEGIOS CAFAM E INTEGRADO DE FONTIBÓN.....	108
4.1.1. La Concepción de ambiente de aprendizaje a partir del contexto.....	109
4.1.2. Concepción de ambientes de aprendizaje a partir de los factores, elementos y circunstancias de aprendizaje.....	110
4.1.3. Concepción de ambientes de aprendizaje a partir de los elementos de un ambiente óptimo.....	110
4.1.4. Concepción de ambientes de aprendizaje a partir de su caracterización y de los Elementos del Proceso Enseñanza-Aprendizaje	111
4.2. METODOLOGÍAS, ACTIVIDADES Y RECURSOS QUE LOS DOCENTES UTILIZAN EN EL DESARROLLO DE SUS CLASES DE INGLÉS EN FUNCIÓN DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE.	
4.2. 1. Temas utilizados por los docentes.....	112
4.2.2. Recursos Utilizados por los docentes.....	112
4.2.3. Planeación de las actividades realizadas en Clase.....	114

4.2.4. Organización y Planificación de un Ambiente de Aprendizaje en el salón de clases.....	121
4.2.5. Diseño de un ambiente de aprendizaje para mejorar las competencias comunicativas de sus estudiantes.....	123
4.2.6. Experiencias significativas para construir un ambiente de aprendizaje...	125
4.2.7. Diseño de un ambiente de aprendizaje para mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes sin contar con las TIC.....	128
4.3. CONCEPCIONES DE COMPETENCIAS QUE TIENEN LOS DOCENTES DE INGLÉS Y LA FORMA COMO LAS DESARROLLAN.	
4.3.1. La Competencia comunicativa concebida como habilidad.....	131
4.3.2. La Competencia comunicativa concebida como capacidad.....	131
4.3.3. La Competencia comunicativa concebida como la fluidez para comunicarse.....	131
4.3.4. La Competencia comunicativa concebida como un conjunto de competencias.....	132
4.3.5. La Competencia comunicativa concebida como una forma de comunicación.....	132
4.3.6. Competencias comunicativas trabajadas por los docentes.....	133
4.3.7. Competencias comunicativas como “habilidades comunicativas”.....	134
4.3.8. Actividades que desarrollan las Competencias comunicativas.....	134
4.3.9. Las evidencias cuando un estudiante alcanza o desarrolla una competencia comunicativa en inglés.....	137
4.4. ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LOS DOCENTES DE INGLÉS QUE PERMITEN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.	
4.4.1. Creación de ambientes de aprendizaje como estrategia para desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes.....	138
4.5. ELEMENTOS ESTRUCTURALES QUE USAN LOS DOCENTES DE INGLÉS PARA CONSTRUIR Y DISEÑAR UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE RELACIONADOS CON LOS ELEMENTOS TEÓRICOS DEFINIDOS EN LA LITERATURA.	

4.5.1. Concepción de ambientes de aprendizaje.....	140
4.5.2. Componentes estructurales de un ambiente de aprendizaje.....	142
4.5.2.1. Elementos que influyen en la construcción de un ambiente de aprendizaje.	143
4.5.2.2. Actividades en clase y extraclase.....	145
4.5.2.3. Organización y Planeación de un Ambiente de Aprendizaje.....	146
4.5.2.4. Diseño de un ambiente de Aprendizaje.....	150
4.5.2.5. Recursos.....	152
4.5.2.6. Experiencias significativas.....	159
4.5.2.7. Estrategias de Aprendizaje.....	164
4.5.2.8. Metodología.....	171
4.5.3. COMPETENCIA	
4.5.3.1. Concepción.....	180
4.5.3.2. Tipos de Competencia comunicativa.....	186
4.5.3.3. Actividades que desarrollan o refuerzan la competencia comunicativa.	190
4.5.3.4. Evidencias del dominio de una competencia comunicativa.....	196
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	198
REFERENCIAS.....	210
ANEXOS.....	226

TÍTULO

**AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS
COMUNICATIVAS: CONCEPCIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS DOCENTES
DE INGLÉS DE LOS COLEGIOS CAFAM E INTERADO DE FONTIBÓN**

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se refiere a las concepciones y experiencias de los docentes de inglés de los Colegios Cafam e Integrado de Fontibón con relación a la construcción de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes del grado sexto.

Ante el bajo nivel de desarrollo de las competencias comunicativas, se hizo necesario conocer dichas concepciones y experiencias, para así establecer la construcción de un ambiente de aprendizaje adecuado que permita el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.

Por lo que un docente que desee estimular el desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes, deberá tener en cuenta en el momento de crear un ambiente de aprendizaje cada uno de sus componentes estructurales, los cuales son propuestos y descritos en el presente trabajo de investigación; entre los que se encuentran: cada uno de sus elementos inmersos, las actividades, la organización y planeación, el diseño, los recursos, las experiencias significativas, las estrategias de aprendizaje y la metodología.

La investigación de la problemática planteada en este trabajo, se realizó por el interés de desarrollar las competencias comunicativas en los estudiantes de grado sexto del Colegio Integrado de Fontibón, en las cuales las concepciones y experiencias de los docentes son determinantes, pues a partir de ellas se construyen y diseñan ambientes de aprendizaje, los cuales pueden ser adecuados o no, favorables o desfavorables al desarrollo de dichas competencias.

Por otra parte, también por el interés de brindar una reflexión y revisión sobre las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes de inglés en los Colegios Cafam e Integrado de Fontibón, con el objeto de que sean retroalimentadas y enriquecidas, incluso, a partir de las mismas experiencias significativas planteadas por cada uno de los docentes participantes, con el objetivo principal de desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes.

En cuanto a la metodología utilizada, la investigación se realizó a partir del método descriptivo, llevando a cabo 13 de entrevistas y 20 observaciones de clases a docentes de inglés de los colegios mencionados; las cuales arrojaron una información valiosa e importante al presente trabajo.

Una vez recogida dicha información se hizo necesario organizarla, codificarla y categorizarla en tres grandes grupos denominados: la concepción de ambientes de aprendizaje, los componentes estructurales de un ambiente de aprendizaje y las competencias.

Finalmente, este trabajo de investigación se encuentra distribuido de la siguiente manera:

En el primer capítulo se expone primero los antecedentes, partiendo de los colegios relacionados en el presente trabajo de investigación para luego pasar a las experiencias e investigaciones realizadas en el campo tanto nacional como internacional; segundo se señala el planteamiento y definición del problema; tercero la justificación en la cual se da a conocer la razón de ser de este trabajo, exponiendo sus beneficios, utilidad, aportes, características, importancia y pertinencia; y cuarto se señala el objetivo general y cada uno de los específicos.

En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico, dividido en dos grandes partes, una con respecto a los ambientes de aprendizaje y otra a las competencias

comunicativas desde su origen hasta la incidencia de ellas en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En el tercer capítulo, se da a conocer la metodología, haciendo una descripción del método, exponiendo los pasos que se siguieron para llevar a cabo la investigación, describiendo la población participante e informando sobre los instrumentos utilizados.

En el cuarto capítulo se hace la presentación y análisis de resultados teniendo en cuenta tanto los objetivos planteados como la literatura.

En el quinto capítulo se exponen las conclusiones y recomendaciones, presentando allí aquellos aspectos relevantes a tener en cuenta con respecto a la investigación realizada, las cuales son dirigidas principalmente a docentes de inglés y a todas aquellas personas interesadas en el tema.

RESUMEN

El propósito fundamental de este trabajo de investigación es describir las concepciones y experiencias de los docentes de inglés de los Colegios Cafam e Integrado de Fontibón, con relación a la construcción de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes del grado sexto; para ello se combinaron métodos cualitativos que permitieron la triangulación de la información para así dar respuesta a los objetivos de la investigación.

Los instrumentos diseñados fueron la entrevista y el diario de campo, el primero se aplicó a 13 docentes y el segundo a 20 observaciones de clases; dichos instrumentos arrojaron una información que llevó a organizarla en tres grandes categorías: la primera denominada ambientes de aprendizaje, la segunda componentes estructurales de los ambientes de aprendizaje y la tercera competencia.

En la primera categoría, se identificaron y expusieron cada una de las concepciones de ambientes de aprendizaje de los docentes de inglés tanto del Colegio Cafam como del Integrado; en la segunda categoría, se establecieron cada uno de los componentes estructurales de un ambiente de aprendizaje propuestos en este trabajo de investigación, en donde además se describen las metodologías, actividades y recursos que los docentes utilizaron en el desarrollo de las clases de inglés, además, se determinaron las estrategias empleadas por ellos y que permitieron el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes y también, se señalaron los elementos estructurales que usan para construir y diseñar un ambiente de aprendizaje, relacionándolos con los elementos teóricos definidos en la literatura; en la tercera categoría se identificaron y describieron las concepciones de competencias comunicativas que tienen los docentes de inglés y la forma como las desarrolla en sus estudiantes.

Los resultados obtenidos aportan elementos conceptuales y prácticos que le dará a la comunidad educativa del Colegio Integrado de Fontibón, la posibilidad de retroalimentarse y enriquecerse a partir de las experiencias y concepciones docentes que facilitan la creación de ambientes de aprendizaje del inglés, para así lograr el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de inglés; asimismo, los resultados muestran la necesidad de que los docentes profundicen más en sus concepciones, pues muchas de ellas son bastantes limitadas, afectando con ello, de una u otra forma, sus prácticas pedagógicas; también, el mejorar algunos de los ambientes de aprendizaje observados ya que no facilitan el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.

Palabras Claves: ambientes de aprendizaje, competencias comunicativas, estrategias de aprendizaje, actividades, recursos, metodología.

1. LA PREGUNTA

1.1. ANTECEDENTES

1.1.1. Ambientes de aprendizaje y desarrollo de competencias en los colegios Cafam e Integrado de Fontibón

Los ambientes de aprendizaje y el desarrollo de competencias han sido temas que se han trabajado tanto en forma separada como conjunta. Los ambientes de aprendizaje han sido más trabajados en el ámbito virtual y tecnológico, y el desarrollo de competencias en los diferentes campos del saber tanto en el ámbito académico como empresarial.

En cuanto a los colegios relacionados en este trabajo de investigación, el colegio Integrado de Fontibón ha trabajado ambientes de aprendizaje y el desarrollo de competencias a partir de cada área del saber, realizando diferentes actividades, entre las que se encuentran el diseño de la programación académica por áreas, la elaboración y aplicación de evaluaciones por competencias semestrales, talleres y guías de aprendizaje, entre otras. Cabe señalar que, los ambientes de aprendizaje han sido caracterizados por ser más de corte tradicional, debido a la infraestructura y limitaciones que ha presentado la institución.

En lo referente al área de inglés, una de las actuales limitaciones de dicha institución es el no contar con el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), porque, aunque cuenta con un aula de bilingüismo dotada de recursos didácticos, textos actualizados, televisores, DVD y computadores de última tecnología, actualmente no se encuentra en funcionamiento, principalmente, por no tener docentes del área de inglés capacitados en el uso adecuado de esta aula.

Como quiera que la falta de dicho personal especializado no fue una situación exclusiva de esta institución, la Secretaria de Educación abrió un PFPD en la universidad de la Sábana, con el objetivo de capacitar a los docentes en el uso eficaz de los Centros de Recursos de idiomas, mediante la implementación de estrategias pedagógicas que permitan generar nuevos ambientes de aprendizaje, y además fortalecer la competencia comunicativa en el uso del habla inglesa.

Adicionalmente, la misma entidad distrital junto con el Consejo Británico, vienen adelantando un curso de capacitación a los docentes de inglés de la localidad de Fontibón, con el objetivo de optimizar y poner en funcionamiento los Centros de Recursos de inglés.

Por otra parte, respecto al Colegio Cafam, éste se ha caracterizado por el uso de ambientes de aprendizaje dentro de un proyecto de rotación de aulas, el cual ha sido adoptado por varias instituciones educativas como los colegios San Pablo, Rafael Uribe Uribe y el Integrado de Fontibón, no teniendo en éste último el éxito esperado por no contar con la infraestructura adecuada.

El Colegio Cafam desde su creación ha implementado la rotación especializada por sectores, de acuerdo con las áreas de conocimiento; la jornada escolar se ha dividido en tres unidades, de 100 minutos cada una, descansos intermedios de 15 minutos; la estructura de la clase ha seguido el modelo pedagógico propio de cafam: lectura inicial, inducción, trabajo individual, trabajo en grupo y evaluación; el PEI se ha centrado en la autonomía y en la academia en función de la exploración vocacional.

En relación con el desarrollo de competencias, el Colegio Cafam ha venido trabajando con cada una de las áreas del saber a partir de su propio modelo pedagógico, con su diseño curricular, con la elaboración y aplicación de guías de aprendizaje y con las evaluaciones por competencias, las cuales son aplicadas al finalizar cada periodo académico.

En lo relacionado al área de inglés y el desarrollo de competencias comunicativas, aunque el Colegio Cafam cuenta con más recursos y ventajas que el Colegio Integrado de Fontibón, ambos se encuentran en similares condiciones al presentar un difícil acceso a las TIC, por lo que los docentes se valen de diferentes estrategias y actividades para desarrollar las competencias comunicativas en los estudiantes.

Pero los ambientes de aprendizaje para desarrollar competencias comunicativas en inglés no sólo pueden ser contruidos a partir de las TIC, sino que además se puede hacer desde las guías de aprendizaje, como lo hace el Colegio Cafam y que ha sido por años modelo para varias instituciones e incluso para el Colegio Integrado de Fontibón.

Las guías de aprendizaje son textos diseñados con el fin de dar mayor relevancia a procesos antes que a contenidos y promover un aprendizaje cooperativo, autónomo, centrado en el estudiante. Las guías privilegian actividades que los estudiantes deben realizar en interacción con sus compañeros en pequeños equipos de trabajo, también con la comunidad o individualmente, pero siempre con la orientación del maestro (Botero Restrepo & Castro Carmona, 2004, p.1)

Además, la construcción de ambientes de aprendizaje se puede hacer a partir de un ambiente lúdico pedagógico del inglés donde el estudiante desarrolla su potencialidad con el idioma, en aquellas manifestaciones que puedan establecer una comunicación con sentido, efectiva y agradable, que le permita facilitar su proceso de socialización con el idioma y la construcción necesaria para mejorar sus competencias comunicativas.

1.1.2. Ejemplos de algunas experiencias e investigaciones

1.1.2.1. Experiencias docentes significativas en el área de inglés con relación a la construcción de ambientes de aprendizaje, diferentes a las observadas en las instituciones que son objeto de estudio para el presente trabajo de investigación

Como experiencia docentes significativa en el área de inglés relacionada con la construcción de ambientes de aprendizaje a nivel nacional es importante mencionar, la realizada en la Institución Educativa Distrital INEM Santiago Pérez, que consiste en que, el cuerpo de docentes del área de inglés anualmente realiza un simposio de carácter interinstitucional, con el objeto de crear nuevas situaciones que motiven a los estudiantes al aprendizaje del inglés.

En abril del 2006, realizaron en Bogotá D.C. el Quinto Simposio de Inglés, el cual tuvo como lema "Sharing Classroom Strategies", en donde plantearon la necesidad de analizar, reevaluar y crear diferentes alternativas de aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como idioma extranjero.

Los organizadores de este simposio consideraron que este espacio se hacía necesario porque los docentes de inglés cuentan con varias herramientas y estrategias pedagógicas que pueden ser compartidas y utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, para adoptarlas en la práctica y en beneficio de los estudiantes.

De ahí que, el objetivo del simposio (2006) fuera el de compartir la información, practicas, metodologías y experiencias a través de talleres, técnicas y estrategias que le permitieran a los docentes enseñar a sus estudiantes en un ambiente de aprendizaje diferente al tradicional, creando ambientes reales académicos de inglés.

Con el desarrollo y ejecución del simposio se pretendió recolectar información y material para desarrollar y aplicar ambientes significativos de enseñanza-aprendizaje que ayudaran a mejorar la adquisición del inglés como idioma extranjero; buscando así el mejoramiento del nivel académico de los estudiantes y docentes.

Por otra parte, otras experiencias docentes significativas en el área de inglés, pero en el ámbito internacional, y que se encuentran relacionadas con el tema del presente trabajo de investigación son:

1.1.2.1.1. Las expuestas por Mary Finocchiaro (1985), quien hace referencia a la creación de ambientes de aprendizaje a partir de la Interacción, Dirección y Organización de un plan de clases. Ella plantea que hay muchos procedimientos simples que un docente puede usar en el salón de clases y que le permitirá a los estudiantes estar activamente involucrados con el aprendizaje.

En dicha experiencia se plantea que la clase se puede desarrollar teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Las rutinas, las cuales se subdivide en los saludos, los cuales no son considerados rutinas sino normas de cortesía, pero que sirven para que los estudiantes los interioricen cada día y formen parte inicial de la clase; tomar asistencia, registrarla y desarrollar la clase teniendo en cuenta los estudiantes que participan voluntariamente y los que no lo hacen; asignar la tarea para la próxima lección y registrarla en una hoja; corregir la tarea, lo cual debe tomar entre 5 y 7 minutos y se debe hacer en el tablero; y finalmente distribuir los materiales.

- Usar el texto guía y recordar que éste nunca fue escrito para docentes o estudiantes en particular, por lo que se debe leer, preparar y adaptar teniendo en cuenta la estructura de la clase y el programa a seguir.

- Escribir el lesson plan o plan de clases, teniendo en cuenta el procedimiento de la clase y el plan a seguir.

- Trabajo en grupo, en donde se crea una relación para con el lesson plan; además, es una ventaja para los estudiantes pues les ayuda mucho a cumplir con el propósito establecido en una clase.

1.1.2.1.2. La expuesta por Andrew Wright (1985), quien al hablar sobre las diferentes actividades que se pueden realizar para el aprendizaje de una lengua extranjera plantea, en un artículo publicado en el The British Council (1985), que una lengua es más efectivamente adquirida cuando es experimentada como una parte esencial de un evento, el cual interesa directamente al estudiante.

La experiencia docente de Andrew Wright gira alrededor de unas áreas de potencial interés para los estudiantes, entre los cuales se encuentra el área de entretenimiento, comunicación, arte, la metafísica, la psicología, sucesos sociales y salud; una vez identificado el tema de interés, se procede a mirar las diferentes relaciones que este tiene, y con base en ellas, a crear un diagrama que permita crear actividades de interés para los estudiantes.

1.1.2.1.3. Las Expuestas por ASOCOPI (Asociación Colombiana de Profesores de Inglés). En cada uno de los congresos realizados por esta asociación en los diferentes lugares de Colombia se ha tratado, de una u otra forma, todo lo relacionado con las experiencias significativas de los profesores de inglés, pues éste es uno de los pilares de la misión de esta asociación: promover los intercambios de ideas, recursos y experiencias entre los profesores de inglés tanto en el ámbito nacional como internacional.

Se han realizado hasta el día de hoy cuarenta y tres conferencias anuales, y de los últimos años se encuentra un informe publicado en la página web <http://www.asocopi.org/>;

por ejemplo en la publicación correspondiente a abril de 2009, aparece un reporte sobre la última conferencia anual de la asociación titulada “los materiales para la enseñanza y aprendizaje del inglés: posibilidades y desafíos en el salón de clase”.

Dicha conferencia tomó lugar en la Universidad Pedagógica de Tunja, con el objeto de analizar y discutir el tema de los materiales para la enseñanza y aprendizaje del inglés, los cuales en un país como Colombia presenta serios desafíos para la mayoría de profesores de inglés, quienes trabajan en lugares con difícil acceso a la tecnología o en donde el dinero y los recursos son bastantes limitados.

El interés principal de la conferencia fue precisamente mantener a la audiencia informada sobre las estrategias usadas por algunos de los colegas, cuando intentan hacer frente a dicha problemática. El resultado fue una serie de presentaciones que mostraron grandes inventivas y prácticamente de la mayoría de profesores de inglés colombianos, y su entusiasmo por garantizar que sus estudiantes aprendan inglés en una forma significativa, siendo conscientes de sus intereses y del contexto en el cual ellos están inmersos.

No fue sorpresa que algunas de las presentaciones abordaran el uso eficiente dentro del salón de clases de las nuevas tecnologías, como el aprender a través de videos, pues crean una atmosfera de motivación que permite a los estudiantes una conexión con el mundo moderno. Otras presentaciones enfocaron el problema de centrarse exclusivamente en materiales extranjeros, prefabricados y demasiados costosos, los cuales no logran encajar bien en nuestra cultura, por lo que los presentadores expusieron sus ideas en como adaptarlos o crear materiales que estén más acorde con la realidad de los estudiantes.

Éste es tan sólo uno de los tantos temas desarrollados por las conferencias realizados por ASOCOPI y que tienen relación con el presente trabajo de investigación, en la parte a donde se hace referencia a los recursos.

Otros de los temas trabajados por ASOCOPI han sido:

En la cuadragésimo segunda conferencia anual realizada en la ciudad de Manizales fue el conocer como la Universidad de Caldas y su personal académico continúa trabajando hacia el desarrollo de la profesión del aprendizaje y enseñanza del inglés en nuestro país, compartiendo para ello experiencias significativas entre otras cosas.

En la cuadragésima primera conferencia, realizada en la ciudad de Ibagué, se hicieron presentaciones con respecto a las principales tendencias en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Colombia y en el extranjero en relación con las políticas, las realidades de aula, la formación docente, la investigación y otra gran variedad de temas.

En la cuadragésima conferencia realizada en la ciudad de Bogotá se trabajó sobre la enseñanza y la investigación de experiencias que pueden enriquecer la enseñanza del inglés, programas, materiales y programas de capacitación de profesores en Colombia y la región.

En la trigésima novena conferencia realizada en la Universidad de Magdalena se trabajó la definición de los estándares de la enseñanza de la lengua, de ahí que se haya promovido un trabajo en equipo con la participación de todos los colegas; donde se escuchó lo que se estaba haciendo al respecto, y lo más importante se promovió el trabajo en conjunto, pues éste permite que lo que se hace tenga más fuerza, además, mejorar la práctica de enseñanza y aprendizaje; promover un alto nivel de formación de los docentes para tener acceso a becas; romper con el aislamiento de las experiencias docentes; fomentar la cooperación y el apoyo mutuo, el intercambio de ideas, la articulación entre la teoría y la práctica, el desarrollo de la lengua extranjera, entre otros aspectos.

Y en la trigésima octava conferencia realizada en la universidad tecnológica de Pereira, se consideró como el momento y lugar donde se podían encontrar unos con otros, donde se compartían experiencias y en la que además, se podía construir identidad como

profesores colombianos de inglés. Y es por eso que el punto central de este encuentro haya sido el como construir una identidad en Colombia en relación con la enseñanza del inglés, de ahí que todos los talleres, conferencias, manifestaciones, informes de investigación y sesiones se hayan ocupado de ello.

1.1.2.2. Investigaciones sobre ambientes de aprendizaje en Colombia

En cuanto a la investigación sobre ambientes de aprendizaje, cabe mencionar tres trabajos de investigaciones afines y que han sido realizados por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional:

1.1.2.2.1. “Ambientes y Desarrollo de Competencias en la Construcción de Sistemas de Significación escrita con estudiantes de educación media”, del estudiante de maestría Álvaro Beltrán Palacio.

Este trabajo de investigación de diseño cualitativo describe los ambientes pedagógicos, metodológicos de producción y análisis textual y el desarrollo de competencias en construcción de sistemas de significación escrita en estudiantes de educación media del Colegio Inem “Luis López Mesa” de Villavicencio; trabajo realizado durante el año 2002.

1.1.2.2.2. “Ambientes de aprendizaje: Un Reto para la Formación Docente” del estudiante Felipe Arcos Celis.

En este trabajo de investigación el estudiante dedica todo un capítulo, en el marco teórico, para hablar de ambientes de aprendizaje; pero antes de referenciarlos presenta algunas definiciones de ambiente, entre las que se destaca la siguiente:

“El ambiente es concebido como construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegura la diversidad y con ello la riqueza de la vida en su relación” (Ospina & Duarte Jacqueline, 2003)

Allí, el ambiente de aprendizaje es concebido como el ambiente educativo que induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma; además, se establecen los componentes de un ambiente de aprendizaje, los cuales están dados por los escenarios, los contenidos y los actores.

Otros temas tratados y que guardan relación directa con el presente trabajo de investigación son la lúdica en los ambientes de aprendizaje y las tendencias de los ambientes de aprendizaje.

En cuanto a la lúdica, nos dice que es uno de los elementos que ha permitido generar ambientes de aprendizaje lúdicos al incorporarle el juego, el cual desafortunadamente se va perdiendo a medida que se avanza en los niveles de aprendizaje.

Y en cuanto a las tendencias nos plantea que se pueden dar en:

- “Aquellos docentes que ven el ambiente de aprendizaje como una especie de escenario para la enseñanza y aprendizaje, un fondo placentero pero inerte, para la vida de la clase” (Pierre Vayer, 1993).

- O en un ambiente dispuesto por el docente como una influencia activa y permanente en la vida del estudiante. Aquí el entorno físico posee dos funciones, una la del aprendizaje y la otra la de participante en la enseñanza y aprendizaje.

1.1.2.2.3. “El Desarrollo de la Competencia comunicativa en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de una lengua Extranjera en Primaria”, realizada por la estudiante Ana María Lara Carrillo en el año 2004.

Lara (2004) nos dice que al hablar del desarrollo de competencias comunicativas de una lengua necesariamente tenemos que hacer referencia a sus componentes, los cuales los expone a partir de la tipología realizada por Florez Romero:

El primer componente es el relacionado con el uso de un sistema de códigos que son los que nos permiten expresarnos.

El segundo componente es el relacionado a la capacidad del hablante para ponerse en la perspectiva del oyente y el saber que información es compartida con el interlocutor.

El tercer componente es el relacionado con la participación de la persona en los intercambios ocurridos en una conversación.

El cuarto componente es lo relacionado al contexto.

En cuanto al Desarrollo de competencias, nos dice Lara (2004) en su trabajo, que éste conlleva a describir el proceso que ocurre en el estudiante para alcanzar las habilidades comunicativas, y que una de las herramientas fundamentales para el desarrollo de competencias en una lengua extranjera es la aplicación de actividades que propicien el desarrollo de éstas en los niños, como por ejemplo el juego, la lúdica, la interacción y la conversación; pues el aprendizaje de una lengua extranjera se da en el marco de la interacción que se construye en el espacio y vehículo de comunicación, de tal forma que aprender una lengua extranjera es aprender a interactuar y a comunicarse en ella.

1.1.2.3. Investigaciones sobre ambientes de aprendizaje y desarrollo de competencias en el ámbito internacional

Inicialmente se puede afirmar que, en el ámbito internacional se hallan más investigaciones sobre ambientes de aprendizaje relacionadas con lo virtual y con lo tecnológico, que con el campo académico.

No obstante, revisando la literatura se puede encontrar la investigación de Agathangelos Diamantidis, titulada “El manejo de un ambiente de aprendizaje para el aprendizaje de una lengua extranjera”, realizada entre Diciembre de 1998 y el 2000.

Diamantidis involucra en este estudio a los administradores de las instituciones educativas, al considerar que ellos pueden ayudar a crear ambientes de aprendizaje que permitan a los docentes de una lengua extranjera promover y motivar el aprendizaje en sus estudiantes.

Pero no solamente se refiere a la creación de ambientes de aprendizaje sino además a la estructura de la organización educativa y a las relaciones entre los docentes de la lengua extranjera y los estudiantes, pues éstas en un momento dado pueden afectar tanto la calidad del programa, como el aprendizaje y por ende el buen rendimiento académico.

En lo referente a los docentes de una lengua extranjera, nos plantea que ellos deben satisfacer las necesidades de los estudiantes, hacer un buen manejo de los recursos disponibles y además poseer todas las cualidades de un buen docente; como el ser hábiles en su propia lengua, usar una variedad de métodos de enseñanza y recibir capacitación profesional continuamente.

Aspectos a tener en cuenta y a no olvidar dentro del contexto colombiano pues el contar por ejemplo, con una variedad de métodos de enseñanza y el recibir capacitación frecuentemente no solamente le permite al docente estar actualizado sino además poner en

práctica con sus estudiantes sus conocimientos y por ende, hacer que ellos se sientan motivados a aprender, y sobre todo a no caer en la rutina de la labor docente, que se puede ver reflejada no solo en el desarrollo de las clases sino en los resultados académicos de sus estudiantes.

Con respecto a lo de ser un buen docente como lo propone Diamantidis, éste cita a Hoyle (1969), pues fue quien estableció que el docente tiene dos roles dentro del salón de clases; uno que corresponde con las funciones de enseñanza, socialización y evaluación, y un segundo que es concerniente a la motivación de los estudiantes, al control y a la creación de un ambiente de aprendizaje.

Por lo que el aprendizaje de una lengua extranjera puede ser excitante y productivo o doloroso o inútil, como lo plantearon algunos estudiosos, entre ellos Krashen (1982), pues la diferencia radica en como se va aprendiendo la nueva lengua y como el docente la está enseñando.

De ahí que, muchos estudiantes sientan el gusto por un área, o lo contrario sientan que es detestable y por ende difícil de aprender, pues el rol del docente y su actitud influye en la del estudiante frente al área del saber; por lo que se hace necesario que el docente además, conozca y utilice diversas estrategias que permitan llegarle, y por tanto, evitar cualquier situación de malestar que impida el aprendizaje de la lengua extranjera, en este caso del inglés.

Entre las estrategias de enseñanza-aprendizaje más usadas por los docentes se encuentran la enseñanza explicativa; la interactiva; la de discusión en pequeños grupos; la de la pregunta, para resolver problemas; la individualización y la de modelos de realidad (con situaciones de la vida real); las cuales pueden ser utilizadas en los diferentes momentos de una clase o ser aplicadas unas más que otras, dependiendo las características del grupo al que se este dirigiendo.

Pero además de las estrategias también es importante tener en cuenta lo que Dulay (1982) planteo, después de revisar y presentar sus trabajos de investigación entre 1966 y 1982, pues él sugiere pautas de enseñanza, entre las que se encuentran: el estudiante como el centro del proceso de comunicación; el usar referencias concretas para hacer la nueva lengua entendible para los estudiantes que están empezando; el divisar técnicas específicas para relajar a los estudiantes y protegerlos de sus egos; el incluir algún tiempo para las lecciones de gramática formal para adultos; el aprender las motivaciones de los estudiantes e incorporar su conocimiento dentro de las lecciones; el crear una atmósfera donde los estudiantes no se sientan avergonzados de sus errores; el enseñar diálogos, donde se incluyan frases útiles y sociables; el tener en cuenta que ciertas estructuras tienden a ser aprendidas antes que otras, no esperar que los estudiantes las aprendan antes; y el no referirse a la lengua nativa cuando se esta enseñando una lengua extranjera.

Por otro lado, hay que tener presente que los acercamientos teóricos enfatizan en la competencia comunicativa como el principal objetivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual es útil para el presente trabajo de investigación, pues se busca con la creación de ambientes de aprendizaje desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes.

Pero estos ambientes de aprendizaje deben cumplir con ciertos requisitos pues la exanimación de la literatura indica que las personas adquieren mucho mejor una lengua extranjera en un ambiente de aprendizaje relajado y libre de presión, en donde no se sientan los estudiantes obligados a hablar en su lengua extranjera inmediatamente.

Otro importante factor que los docentes de lenguas deben tener presente es la diferencia entre el bilingüismo y el monolingüismo en la infancia y en la adolescencia; pues para muchos niños las necesidades de aprender otra lengua no esta en casa, por lo que el docente tiene la fuerte responsabilidad de estar introduciendo la lengua extranjera de tal forma, que ésta sea abordada por el estudiante, que es lo que ocurre en el contexto de los colegios abordados en el presente trabajo de investigación.

Se puede concluir de la investigación de Diamantidis, que su revisión de la literatura apunta a la importancia del desarrollo profesional de los docentes de una lengua extranjera; a la responsabilidad de dirigir la creación de una cultura dentro de la organización que promueve y motiva a los estudiantes a aprender una lengua extranjera; a la importancia de un clima colaborativo entre docentes, directivos, estudiantes y la comunidad en general; a la necesidad de crear una red de docentes de lengua extranjera y a la organización de los programas de una lengua extranjera.

Finalmente, se puede decir que la propuesta de Diamantidis de crear un ambiente de aprendizaje óptimo para la enseñanza de una lengua extranjera es útil para la continuidad de la profesión docente de una lengua extranjera, porque esto permite o facilita, no solamente, que el estudiante aprenda, sino que además ayuda a que desarrolle sus competencias comunicativas, como se propone en el presente trabajo de investigación.

1.2. PROBLEMA

1.2.1 Planteamiento del Problema

En el Colegio Integrado de Fontibón durante el primer semestre del año 2007 se observó un bajo nivel de desempeño en el área de inglés en los estudiantes de grado sexto de la jornada tarde, aumentando con ello el índice de insuficiencia académica en relación con los resultados arrojados en el primer periodo.

En el primer periodo académico el área de inglés, el grado sexto, que estaba distribuido en cuatro cursos con un promedio cada uno de 40 estudiantes para un total de 160, arrojó un índice de pérdida para el curso 601: 3.13%, para 602: 31.58%, para 603: 42.50% y para 604: 57.89%, para un promedio total de insuficiencia académica en este periodo de: 33.78%. (Ver anexo No.1).

En el segundo periodo académico, los resultados señalaron un índice de pérdida para el curso 601: 43.75%, para 602: 47.37%, para 603: 57.50% y para 604: 63.16%, para un promedio total de insuficiencia académica en el área de inglés en este grado de: 52.95%. (Ver anexo No.1).

Los anteriores resultados nos muestran un aumento en el índice de insuficiencia académica del primer periodo académico al segundo, pues al finalizar éste último más del 50% de los estudiantes de sexto de la jornada tarde presentaban dificultades en el área de inglés y por ende en el desarrollo de sus competencias comunicativas.

La situación de insuficiencia académica ocasionó preocupaciones en los docentes, por lo que llevó a mirar las condiciones del estudiante dentro de la institución, las cuales están inmersas dentro de un ambiente tradicional, donde sus herramientas de aprendizaje son el lápiz y el cuaderno. Su espacio de aprendizaje es el salón de clases, pues el colegio aunque actualmente cuenta con un centro de recursos, como se menciona anteriormente, éste aún no se encuentra en funcionamiento, ni tampoco hay disponibilidad del material, como cds., libros y demás que han llegado a la institución para abastecer el centro de recursos. Por tanto, en este momento, sólo se cuentan con televisores y grabadoras, que en algunas ocasiones son de difícil acceso.

Como quiera que el bajo índice de insuficiencia académica en el área de inglés está asociado, entre otras cosas, con el bajo nivel de desarrollo de las competencias comunicativas, a la autora de la presente investigación esto la llevó a preguntar por las concepciones y experiencias de los docentes de inglés con relación a los ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las competencias comunicativas, consideradas éstas últimas por algunos estudiosos en el tema, como Lomas, Osorio & Tusón (1993), el principal objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso del inglés.

Conocer las concepciones de los docentes de inglés sobre ambientes de aprendizaje y el desarrollo de las competencias es un elemento fundamental; en cuanto a “los

ambientes” porque dependiendo de la concepción que tenga el docente, así mismo se determina el diseño y la construcción del mismo, el cual puede ser favorable o no, para el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes; y en cuanto a “las competencias”, porque también dependiendo de su concepción, así mismo se puede lograr resultados favorables o desastrosos.

Cabe precisar que para efectos del presente trabajo de investigación, se adoptado la noción de “concepción” respaldada en Morales (1999) & Claxton (2002), (en Aizencang, 2002), quienes la definen como un grupo de creencias, ideas, conceptos, preconceptos y percepciones que la gente tiene, y que usa para interpretar sus realidades, comportamientos y juicios de valor, y acercarse a situaciones y actuaciones (trabajar, estudiar, disfrutar y vivir).

De igual forma, se ha decidido entender por “experiencias”, las metodologías, actividades, estrategias y recursos que los docentes utilizan en el desarrollo de las clases dentro del aula, siguiendo la visión del docente Jara (2003), quien las concibe como procesos individuales o colectivos vitales, las cuales siempre están constituidas por acciones, percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones, cargadas de una enorme riqueza, pues cada experiencia constituye un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una se tiene una riqueza que se debe aprovechar precisamente por su particularidad.

Finalmente, es importante señalar que, para el desarrollo del presente trabajo de investigación, se escogieron los colegios ubicados en Bogotá D.C. Integrado de Fontibón por contar con la población objetivo de la presente investigación, y el Colegio Cafam por ser una institución en condiciones similares a la del Integrado y por ser reconocida, lo cual puede dar grandes aportes a la investigación en lo relacionado a las experiencias y concepciones docentes.

Además, se escogieron ambas instituciones para poder mirar, confrontar y comparar lo que se esta haciendo en cada una de estas instituciones en relación a los ambientes de

aprendizaje y el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés de los estudiantes y mirar de que forma las prácticas pedagógicas el Colegio Cafam puede enriquecer las prácticas del Colegio Integrado de Fontibón.

1.2.2. Definición del Problema

¿Cuáles son las concepciones y experiencias de los docentes de inglés de los Colegios Cafam e Integrado de Fontibón con relación a la construcción de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes del grado sexto?

1.3. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo de investigación benefició principalmente a los docentes, tanto del colegio Integrado como del Colegio Cafam, porque les permitió revisar sus concepciones y experiencias docentes con el ánimo de fortalecer las primeras y retomar las segundas con el objeto de crear ambientes de aprendizaje adecuados que facilitan el desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes.

Además fue de utilidad en el campo educativo al brindar un aporte conceptual en primera instancia a la comunidad académica de la Facultad de Educación de la Universidad de la Salle y en segunda estancia a los colegios mencionados y participantes de esta investigación.

También fueron beneficiados con la investigación, en principio, los estudiantes de inglés del grado sexto del Colegio Integrado de Fontibón como sus docentes, pero se espera que se pueda compartir con los docentes de las demás áreas y otros colegios distritales, al brindarles un escenario propicio para el desarrollo de las competencias comunicativas en relación a la construcción de ambientes de aprendizaje.

La utilidad del trabajo en el campo educativo se tradujo en la posibilidad de contar con las concepciones y experiencias de los docentes de inglés tanto del Colegio Integrado de Fontibón como del Colegio Cafam en relación a los ambientes de aprendizaje, para lograr el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de inglés.

De igual manera, la investigación generó aportes conceptuales y prácticos que le dio a la comunidad educativa del Colegio Integrado de Fontibón, la posibilidad de retroalimentarse y enriquecerse a partir de las experiencias y concepciones docentes que facilitan la creación de ambientes de aprendizaje del inglés.

Adicionalmente, el presente trabajo de investigación se constituyó como un aporte conceptual a la comunidad académica de la Facultad y al Macroproyecto de Investigación en el área de investigación de “las metodologías y los recursos de aprendizaje utilizados”, al establecer las concepciones y experiencias tanto de los docentes inmersos en este trabajo de investigación como de los actores reconocidos en estos temas en el ámbito teórico, con relación a la construcción de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes del grado sexto en la asignatura de inglés.

Para el docente de inglés un aporte sería el de brindarle una reflexión y revisión sobre su práctica pedagógica, entendida ésta, según la concibe Wilson (1996), como el conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza que llevan al aprendizaje. La práctica pedagógica, consideran algunos estudiosos en el tema (Marcelo 2001), está relacionada siempre con una teoría pedagógica que comprende todas aquellas situaciones planificadas que llevan al estudiante a aprender y que son representadas en los ambientes de aprendizaje.

Finalmente, lo que también se trata con el presente trabajo de investigación es de dar un primer paso en la creación de las condiciones que faciliten la implementación del Programa “Bogotá Bilingüe” en el Colegio Integrado de Fontibón.

Según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2007), El Programa “Bogotá Bilingüe” (2004-2008) busca diseñar una estrategia de trabajo a corto, mediano y largo plazo para lograr en diez años, tener ciudadanos y ciudadanas preparados para comunicarse y desenvolverse en español y otro idioma, el bilingüismo encierra la posibilidad de contar con ciudadanos competentes en el manejo de cualquier lengua, adicional a la propia.

Bilingüe es aquella persona o comunidad lingüística que utiliza de manera habitual dos lenguas, es decir, es aquella que además de usar su primera lengua, tiene competencia semejante en otra lengua y es capaz de usar cualquiera de las dos en diferentes contextos con eficacia; sin embargo, para empezar a darle forma a esta pretensión comunicativa, se han considerado algunas ventajas del inglés, reconocido como el idioma que brinda mayor posibilidad de acceso a la educación, la ciencia, la tecnología, la cultura y la economía.

El Programa de “Bogotá Bilingüe” tiene como objetivo general contar con ciudadanos que estén en la capacidad de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertarse en los procesos de comunicación universal, en la economía global y la apertura cultural.

Lo anteriormente expuesto sobre el Programa de “Bogotá Bilingüe”, hace que sea necesario dar ese primer paso para que los estudiantes del grado sexto del Integrado de Fontibón empiecen a prepararse para formar parte de dicho programa y más ahora cuando se esta hablando es de “Fontibón Bilingüe”, por ser una de las localidades pioneras en la aplicación de dicho programa.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo General

Describir las concepciones y experiencias de los docentes de inglés de los Colegios Cafam e Integrado de Fontibón con relación a la construcción de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes del grado sexto.

1.4.2. Objetivos Específicos

1.4.2.1. Identificar y describir las concepciones de ambientes de aprendizaje de los docentes de inglés de los Colegios Cafam e Integrado de Fontibón.

1.4.2.2. Describir las metodologías, actividades y recursos que los docentes utilizan en el desarrollo de las clases de inglés en función de los ambientes de aprendizaje.

1.4.2.3. Identificar y describir las concepciones de competencias que tienen los docentes de inglés y la forma como las desarrollan, desde dichos enfoques, en sus estudiantes.

1.4.2.4. Determinar las estrategias empleadas por los docentes de inglés que permiten el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes.

1.4.2.5. Describir los elementos estructurales que usan los docentes de inglés para construir y diseñar un ambiente de aprendizaje y relacionarlos con los elementos teóricos definidos en la literatura a este respecto.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. AMBIENTES DE APRENDIZAJE

2.1.1. Concepciones de ambientes de aprendizaje

Un aspecto importante al establecer las concepciones y experiencias de los docentes de inglés con relación a la construcción de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes del grado sexto, es el identificar y precisar lo que significa un ambiente de aprendizaje y el como se logra su construcción.

Pero antes de empezar a hablar sobre “ambientes de aprendizaje”, es importante abordar las definiciones de las palabras “ambiente”, “ambiente físico” y “ambiente psico-social”, con el fin no sólo de mostrar sus diferencias, sino también con el objeto de esclarecer el término “ambientes de aprendizaje”, y por tanto no caer en una concepción errada, reduccionista o simplista.

La palabra “ambiente”, según Raichvarg, data de 1921, cuando los geógrafos consideraron que la palabra “medio” no era suficiente para dar cuenta de las acciones del hombre sobre su entorno, siendo esta relación (hombre y entorno natural), la que dio origen a la palabra “ambiente”.

Pero la palabra “ambiente” es polisémica y su significado varia dependiendo el contexto en que se encuentre; por ejemplo en el ámbito psicológico se define como el conjunto de factores internos biológicos y químicos, externos físicos y psicosociales que facilitan o dificultan la interacción social; en ciencias naturales se entiende como el entorno o suma total de aquello que rodea, afecta y condiciona especialmente la vida de las personas o la sociedad en su conjunto.

Y en el campo que interesa a este trabajo, en el contexto educativo es definido por los estudiosos López Rayón & Peter Goodyear (1998), como el conjunto de condiciones tanto internas como externas en que se encuentra rodeado el ser humano y que permiten la interacción entre los factores objetivos (físicos organizativos, sociales) y los factores subjetivos (perceptuales, cognitivos, culturales).

Teniendo en cuenta que el término “ambiente” ha derivado en varios ámbitos, Sauvé (1994), manifestó que el estudio de los diferentes discursos y la observación de las diferentes prácticas en la educación relacionadas con el ambiente han permitido identificar seis concepciones sobre el mismo: ambiente como problema para solucionar, como recurso para administrar, como naturaleza para apreciar, como biosfera, como medio de vida y el ambiente comunitario para participar.

Por lo tanto, la definición de la palabra “ambiente” no puede limitarse, ni reducirse, sino debe trascender la noción de espacio físico y abrirse a las diferentes relaciones humanas que le aportan sentido a su existencia; pues como lo dicen los biólogos, el ambiente no se trata sólo del espacio en el que se desarrolla la vida sino que también de los seres vivos, objetos, agua, suelo, aire y de las relaciones entre ellos e incluso de la misma cultura.

En cuanto el “ambiente físico” se puede decir que éste hace referencia a cosas materiales no humanas. Estas cosas pueden ser relativamente sencillas, tal como el pupitre, el tablero en el aula, o relativamente complejas, como una biblioteca, pero que forman parte importante en el ambiente educativo, pues dependiendo de las condiciones del ambiente físico, éste puede ser un facilitador en el proceso de aprendizaje o por el contrario una barrera.

Según los teóricos, Loughlin & Suina (s.f.), el espacio o entorno físico, posee dos funciones: el disponer el lugar para el aprendizaje y el actuar como participante en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y además de dos elementos: la instalación arquitectónica y el ambiente dispuesto, los cuales interactúan bien sea para fortalecer o

limitar la contribución del entorno al aprendizaje de los estudiantes; de ahí que el papel del docente sea primordial tanto para tener presente dichas funciones como los elementos, y más cuando se va a pensar en la organización y planificación de un ambiente de aprendizaje.

Y en lo que respecta al “ambiente psico-social”, se ha definido recientemente en el campo de la salud, como un abanico socio-estructural de oportunidades disponibles para que la persona pueda satisfacer sus necesidades de bienestar, productividad y auto-experiencia positiva, llevando la auto-experiencia a la autoestima y autoeficacia de la persona.

Una vez clarificadas las concepciones de las palabras “ambiente”, “ambiente físico” y “ambiente psico-social”, se procederá a definir lo que es un “ambiente de aprendizaje” para así lograr establecer la relación que estos tienen con él.

La palabra “ambiente de aprendizaje” fue concebida originalmente como “todos aquellos elementos físico-sensoriales, tales como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, etc., que caracterizan el lugar donde un estudiante ha de realizar su aprendizaje. Este entorno debe estar diseñado de modo que el aprendizaje se desarrolle con un mínimo de tensión y un máximo de eficacia” (Husen y Postlethwaite, 1989).

Los ambientes de aprendizaje han sido definidos por varios estudiosos en el tema, tanto en el ámbito académico como laboral; siendo en el ámbito académico más trabajado en lo relacionado a lo virtual, a lo tecnológico y a las TIC. A continuación se expondrá tres definiciones de autores reconocidos en el tema y que merecen ser tenidas en cuenta, a pesar de que difieren entre si, en unos aspectos, pero que en lo fundamental se complementan.

La primera definición es la que considera los ambientes de aprendizaje como “aquellas circunstancias que se disponen (entorno físico y psicológico, recursos, restricciones) y las estrategias que se usan, para promover que el aprendiz cumpla con su misión, es decir, aprender” (Galvis, 2006. P.3).

La segunda definición considera los ambientes de aprendizaje como una estructura compleja:

Los ambientes de aprendizaje se anidan los unos dentro de los otros, los cuales son componentes de otros Ambientes de aprendizaje, y en la cual, las personas con muchos roles y responsabilidades dispares, dentro y fuera de las instituciones educacionales, tienen la responsabilidad de diseñar y dirigir los diversos elementos de un Ambiente de aprendizaje (Goodyear, 1998, p.6).

Definición bastante confusa, porque se podría entender que dentro de un ambiente de aprendizaje hay varios sub-ambientes que lo componen y estos a su vez con sus propios elementos.

En la tercera definición Garzón (1995), los define como una nueva oportunidad para mejorar los procesos de articulación de nuevos conceptos interconectados de manera múltiple a las mallas de conceptos preexistentes en los integrantes del ambiente, lo que indudablemente requieren maestros dispuestos a mejorar y cambiar sus paradigmas como parte del mismo proceso.

Si bien las anteriores definiciones hablan de ambientes de aprendizaje difieren bastante entre si. Galvis por ejemplo, ve los ambientes de aprendizaje como un conjunto de circunstancias y estrategias que permiten cumplir con el objetivo propuesto, en este caso, aprender. Goodyear los muestra, como una estructura compleja, pues ésta contiene unos ambientes dentro de otros, lo que requiere de docentes que diseñen y dirijan cada uno los elementos que los conforman. Finalmente, Garzón los concibe como una nueva oportunidad para mejorar los procesos de articulación de conceptos, en los que se hace necesario relacionar los existentes con los nuevos, necesitando docentes dispuestos a asumir el cambio.

Pero a pesar de las diferencias, lo que tiene en común estas tres definiciones, es el dar cumplimiento a un mismo objetivo, el de lograr que los ambientes de aprendizaje faciliten al estudiante su proceso de aprendizaje y es en este justo momento donde se articulan las tres definiciones.

Teniendo en cuenta las tres definiciones expuestas se podría construir una sola, a partir del contexto educativo, llamándolos como algunos autores, ambientes educativos, los cuales están conformados por aquel conjunto de circunstancias tanto físicas como psicológicas, tanto internas como externas, donde los recursos y las estrategias juegan un papel importante para lograr que el estudiante aprenda.

En conclusión, se puede afirmar que los ambientes de aprendizaje van mucho más allá del propio ambiente, del ambiente físico y del psico-social, pues aunque los tres son parte estructural de los ambientes de aprendizaje, no lo son todo, pues éstos, son además un espacio significativo de construcción de conocimiento donde con sus escenarios y contenidos, cada uno de sus autores (estudiantes-docentes) se encuentran involucrados y comprometidos con su objetivo, el aprender.

Por lo que los ambientes de aprendizaje pueden perfilarse además, como una estrategia de enseñanza – aprendizaje, donde en el momento de construir y compartir conocimientos, exige del docente una planeación de su práctica, involucrando su metodología, experiencias, estrategias y recursos con el fin entre otras cosas, de desarrollar la competencia comunicativa de la lengua extranjera, en este caso del inglés.

Una vez definido los ambientes de aprendizaje, se pasará a lo concerniente a su construcción, la cual depende por una parte de su concepción, y por otra del objetivo que se tiene para construirlo. Para el presente trabajo de investigación, los ambientes de aprendizaje son concebidos como una oportunidad para desarrollar las competencias comunicativas en los estudiantes de inglés, con el objetivo de mejorar los resultados académicos en el área de inglés en el Colegio Integrado de Fontibón.

Concibiendo el ambiente de aprendizaje como un conjunto de condiciones que favorecen el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, es necesario para su construcción delimitar el ambiente en lo que respecta a los conceptos que se exploran, estudian y aprenden significativamente, de tal forma que los estudiantes puedan con ellos desarrollar sus competencias comunicativas.

La construcción del ambiente aprendizaje se debe caracterizar por su flexibilidad y dinamismo del docente, donde los estudiantes puedan interactuar, reflexionar, dialogar, participar y construir su propio conocimiento dentro de un ambiente retador y estimulante que le permita además, desarrollar sus competencias comunicativas en inglés.

Por lo que la creación de ambientes de aprendizaje requiere docentes dispuestos a asumir el reto de mejorar y cambiar esos paradigmas que le impiden crear ambientes de aprendizaje propicios e innovadores.

2.1.2. ¿Cómo se generan ambientes innovadores de aprendizaje?

Revisando la literatura se encuentra que los ambientes innovadores de aprendizaje son considerados como aquellos cambios creativos que se dan en el ámbito educativo, donde la innovación juega un papel importante, pues ésta permita generar un ambiente propicio para el aprendizaje. Para Salinas (1997), por ejemplo la aparición de nuevos ambientes de aprendizaje sólo tiene sentido en el conjunto de cambios que afectan a todos los elementos del proceso educativo, como son: los objetivos, contenidos, docentes y estudiantes, entre otros.

Con respecto a la innovación, López (2001), dice que hablar de innovación es hablar de creatividad y de cambio, además, que aquella permite resolver problemas concretos o simplemente sirve para vivir mucho mejor. Por lo que nos plantea que todos podemos innovar desde paradigmas propios, lo que pasa es que no todos pueden lograr realmente los cambios.

En cuanto a la creación de ambientes de aprendizaje innovadores se afirma que es una de las metas a largo plazo que se plantea la escuela, pues se pretende ubicar al estudiante en diferentes experiencias relacionadas con el conocimiento y además hacer un aprovechamiento y potencialización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; valorando ante todo, el proceso de construcción de los nuevos conocimientos que poseen los estudiantes.

Pero, ¿cómo lograr construir esos ambientes innovadores de aprendizaje?, para dar respuesta a esta pregunta, que es justamente la que enuncia este ítem, merece la atención tener en cuenta lo que nos plantea la licenciada López:

Para generar ambientes innovadores de aprendizaje es necesario modernizar la práctica docente, la cual requiere: formar al docente en el uso crítico de las TIC; formar al docente en medios para lograr su uso como instrumento didáctico, con el fin de propiciar el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes; planear estrategias de aprendizaje de situaciones reales; diseñar modelos de experimentación, que permitan retroalimentar los logros propuestos; realizar propuestas didácticas en el aula y fuera de ella; ampliar los tratamientos interdisciplinarios y la colaboración de centros educativos entre otros. (López Rayón, 2001, p.4)

Por otro lado, es necesario precisar que, los ambientes de aprendizaje deben ser contruidos no sólo a partir de la innovación y creatividad sino también desde la misma didáctica. Desde la innovación, cuando el ambiente se construye a partir de la integración de una propuesta pedagógica que le permite generar un ambiente propicio para el aprendizaje, en este caso el del inglés; desde la creatividad, cuando le permite cambios novedosos y desde la didáctica cuando le permite al docente tomar decisiones que ayudan a los estudiantes a apropiarse y acrecentar su conocimiento.

Entendida la didáctica como el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo docente, en este caso el de inglés, debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus estudiantes en el aprendizaje, para así dar cumplimiento con los objetivos propuestos, en este caso el de desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes para mejorar sus resultados académicos; su papel es fundamental en este trabajo de investigación, ya que se encuentra inmerso en las experiencias docentes para crear ambientes de aprendizaje, y abarca además, estrategias que facilitan el proceso de aprendizaje de los estudiantes y el de enseñanza de los docentes. Además, que permite dinamizar y enriquecer la clase de inglés mediante un planteamiento didáctico comunicativo y creativo, donde las actividades se caracterizan entre otras cosas, por tener juegos útiles.

Lo anterior, llevaría a plantear que, no se trata de innovar por innovar, sino que, la creación de ambientes innovadores de aprendizaje va mucho más allá, que requiere de un trabajo arduo y constante por parte del docente y más dentro del contexto educativo donde los cambios se están viendo constantemente y de una forma acelerada debido a los tiempos que se están viviendo y donde el docente no puede estar ajeno, ni mucho menos indiferente; por lo que crear ambientes innovadores de aprendizaje debe ser un reto en la labor docente si no se quiere caer en la mediocridad y de una u otra forma contribuir en el bajo rendimiento de los estudiantes.

Es así como Galvis (2006), propone que los futuros docentes creen sus propios modelos didácticos, de acuerdo con la época que les toque vivir, en donde no sólo se cuente con un contexto vital sino además, con principios y herramientas que les permitan innovar su forma de enseñar; por lo que es necesario propiciar una transformación que trascienda el ambiente en que se produce el aprendizaje—el salón de clases—, logrando con ello el impacto en el contexto institucional, yendo más allá de otorgar calificaciones, pues se trata de crear condiciones favorables que permitan crear verdaderos ambientes innovadores de aprendizaje, que tanto se necesitan en el contexto educativo.

2.1.3. Creación de ambientes de aprendizaje a partir del Juego y la Creatividad

2.1.3.1. Creación de ambientes de aprendizaje a partir del juego

El juego es una herramienta pedagógica, que permite entre otras cosas, la construcción de ambientes de aprendizaje, como se podrá observar más adelante en el capítulo de resultados, en donde no solamente involucra de una forma activa al estudiante dentro del proceso de aprendizaje sino además le facilita el compartir y construir su propio conocimiento.

Pues el estudiante, como dice Galvis (2006), más que ser un receptáculo vacío que se necesita llenar, es un ser con un campo vital, sobre el que se puede construir, con experiencias y conocimientos que es posible aprovechar y enriquecer a través de una relación, que él llama, dialogal y creativa, donde el juego toma parte importante de ella.

Pero, ¿qué es el Juego?, varios estudiosos se han encargado del tema, debido a la importancia que ha tenido a lo largo de la historia de la humanidad y a su impacto en los diferentes campos de la sociedad, entre ellos el educativo. Entre los estudiosos se encuentran Huizinga, Gibbs y Bejarano, de quienes se expondrán sus conceptos, para tener una mayor claridad del término y ver como las tres definiciones, aunque son diferentes, se complementan entre sí.

El juego, para Huizinga (1987), es una función vital sobre la que no es posible dar una definición exacta en términos lógicos, biológicos o estéticos. Por sus características, el juego no es “vida corriente” ni “vida real”, sino que hace posible una evasión de la realidad a una esfera temporal. El aislamiento espacio-temporal en el que se da el juego genera mundos temporales dentro del mundo habitual, dedicados a llevar a cabo una actividad particular.

En cambio Gibbs (1974), considera que el juego puede emplearse con una variedad de propósitos dentro del contexto de aprendizaje; señalando además, dos de sus aplicaciones básicas: la primera referente a la posibilidad de construir autoconfianza y la segunda, con el hecho de incrementar la motivación en el jugador; por lo que considera el juego como un método eficaz que posibilita una práctica significativa de aquello que se aprende, al tiempo que puede usarse para apropiarse de la información y practicar habilidades, dando así destreza y competencia.

Al igual que Gibbs (1974), Bejarano (1980) ubica el juego dentro de un contexto educativo y lo considera un motivador; pero además, lo señala como un recurso didáctico y añade que en la práctica pedagógica no se ha explorado suficientemente su potencial como espacio de conocimiento y de creatividad.

Una vez clarificada la concepción de juego, se pasará a exponer como a partir de éste se pueden crear y diseñar ambientes de aprendizaje. Según Galvis (2000), el juego revalorado dentro de un proceso educativo permanente puede llevar a crear ambientes de aprendizaje entre los cuales es posible descubrir el sentido de la sociedad del conocimiento, donde además, se puede aprovechar el potencial de lo convencional y novedoso, junto con las tecnologías para así lograr la búsqueda de las posibilidades para el desarrollo de la persona, la especie y la comunidad.

Se espera así, que el juego se pueda convertir en un motor de aprendizaje a lo largo de la vida y junto con los ambientes de aprendizaje lograr la liberación del potencial humano.

2.1.3.2. Creación de ambientes de aprendizaje a partir de la creatividad

La creatividad en el contexto educativo y en el tiempo en que se está viviendo, es según Galvis (2000), una condición altamente deseable tan importante como el

conocimiento y la información; pues de ella depende que el ser humano dentro de un mundo competitivo pueda sobrevivir a las exigencias que cada día se van incrementando debido, entre otras cosas, a la globalización.

Pero ¿qué se entiende por creatividad?, es una de las preguntas a resolver, para Arciniegas (1995), es un ejemplo de la vida de cada quien, la cual afecta las facultades espirituales e intelectuales y exige, desde lo psicológico, constantes procesos de modificación y de adaptación de si mismo y de su entorno, comprometiéndose de forma general a una nueva forma de ser y de pensar. La creatividad muestra el descubrimiento y producción de algo original o novedoso, alejándose de lo tradicional y obsoleto.

Para otro estudioso en el tema, como Parra, tener creatividad es tener la capacidad de establecer nuevas relaciones y asociaciones, de resolver problemas, de plantear diferentes alternativas de solución, de desarrollar el pensamiento lógico, de tener fluidez y originalidad, entre otros aspectos a considerar.

Pero, ¿cómo se relacionan los ambientes de aprendizaje con la creatividad?

Antes de dar respuesta a ésta pregunta, merece la atención enunciar la problemática que plantea Galvis (2000); en la cual dice que la escuela de hoy y el paradigma educativo parecieran que se estuvieran empeñando en acabar con la capacidad de asombro y curiosidad de los estudiantes, ya que están atentando contra el desarrollo de esas capacidades innatas; lo cual es preocupante pues son ellas las que permiten dar rienda suelta a la imaginación y a la generación de nuevas ideas.

Ante ésta problemática, Galvis (2000) plantea su alternativa de solución, entre la que se encuentra el cambio de esquema mentales, que no es fácil pero tampoco imposible, y el convertir la escuela en una generadora de ambientes de aprendizaje propicios, en donde el docente juega un papel importante, por ser sobre quien recae la responsabilidad para llevarlo a cabo.

Pero la creación de ambientes de aprendizaje propicios no sólo debe hacerse dentro del salón de clase pues estudios realizados por “Next Generation Forum”, muestran como los niños de hoy gastan cerca del 85% de su tiempo, desde su nacimiento hasta los 16 años, fuera de éste, lo que hace necesario tener presente los múltiples ambientes de aprendizaje, formales y no, para así lograr entre otras cosas, el desarrollo de la creatividad, la cual para el docente puede convertirse en una herramienta pedagógica o en una estrategia que permite involucrar al estudiante dentro del proceso de aprendizaje de una forma activa y eficaz.

2.1.4. Creación de ambientes de aprendizaje por medio de las TIC

Las TIC pueden ayudar a crear nuevos ambientes de aprendizaje y favorecer la transformación del entorno centrado en el docente a uno centrado en el estudiante; como lo plantea Semenov (2005), un entorno donde los docentes dejen de ser la principal fuente de información y los principales transmisores de conocimiento para convertirse en colaboradores de sus estudiantes y donde ellos dejen de recibir información de forma pasiva para participar activamente en su propio proceso de aprendizaje.

Por tanto, los docentes deben tener acceso a una formación oportuna y adecuada, y a oportunidades de desarrollo profesional constante, para así estar motivados a aprender y a aplicar nuevas técnicas y nuevos métodos de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, lo que nos plantea Semenov (2005), es la creación de nuevos ambientes de aprendizaje abiertos a partir de las TIC, pues éstas brindan a los estudiantes acceso a fuentes de conocimiento inagotables que trascienden la institución educativa, así como a herramientas multimediales que permitan incrementar la información y por ende el conocimiento.

Las TIC más recientes brindan al ser humano la oportunidad de involucrarse en actividades totalmente nuevas; además, que ellas no eliminan el elemento humano tan vital sino que, por el contrario, son una herramienta de apoyo para el docente; al mismo tiempo, que permiten crear nuevas formas de comunicación entre estudiantes y docentes, como por ejemplo a través del correo electrónico.

Entre las oportunidades que brindan las TIC, nos dice Semenov (2005), está el transmitir clases por vías digitales en las que los estudiantes pueden participar en forma activa, pues la tecnología actual brinda una nueva posibilidad: la interactividad bilateral, donde los estudiantes pueden responder a las preguntas de los docentes y a su vez hacerlas en forma escrita desde el lugar en donde viven.

En conclusión, las TIC permiten a los estudiantes y a los docentes construir ambientes de aprendizaje ricos e interactivos con un potencial para la enseñanza y el aprendizaje. Desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje, considera Semenov (2005) que las TIC deberían:

- Permitir el acceso a recursos en línea, como videos y cursos interactivos.
- Permitirle al docente la posibilidad de enseñar a todo un grupo de estudiantes.
- Brindarle a los estudiantes la posibilidad de aprender del mismo modo o elegir formas que le permitan adaptarse.
- Permitirle al docente acceder a planes de estudio.
- Acceder a pruebas de diagnóstico y de evaluación de progreso individualizado.
- Permitir a los estudiantes pasar de un área de aprendizaje a otra con total independencia.

- Hacer presentaciones en una pantalla grande de video (proyector).
- Permitir el acceso individualizado a redes de recursos.
- Garantizar la continuidad del acceso a los recursos en red fuera de la institución.

Finalmente se puede decir que las TIC pueden y deben ser una parte integral de la mayoría de las actividades de aprendizaje dentro de las instituciones, donde los estudiantes puedan tener la posibilidad de acceder a ellas, con la misma facilidad con que se accede al lápiz y al papel.

2.1.5. Diseño de los ambientes de aprendizaje

Pero antes de hablar del “Diseño de los ambientes de aprendizaje”, se retomará el concepto de “diseño”, el cual ha sido variado al igual que sus usos. En el contexto educativo, es definido por varios autores como el “planear” y “programar”.

En el ámbito educativo el término tiene varios usos, uno de ellos es para referirse al plan de estudios, “el diseño curricular”, que es propio de una institución educativa en cualquier nivel o también para hablar de “diseño de una clase” donde el docente es el autor de éste.

El diseño de ambientes de aprendizaje es un elemento fundamental en el ámbito educativo, especialmente si se busca con él desarrollar las competencias de los estudiantes, según lo plantea Martínez (2001).

Con el diseño de ambientes de aprendizaje, según Martínez (1995), se busca crear mejores contextos de aprendizaje; el cual se fundamenta en una necesidad y principios

psicológicos del aprendizaje, que lleva a planear y preparar las mejores condiciones que facilitan el proceso de aprendizaje.

Para diseñar un ambiente de aprendizaje eficaz y de calidad, por ejemplo en el campo tecnológico, se debe cumplir con una serie de requerimientos no solo a nivel tecnológico sino también metodológico y pedagógico que permita la interacción de cada uno de sus integrantes, teniendo en cuenta por su puesto, el contexto, como lo plantea, Bates (1999).

Por tanto, el diseño de un ambiente de aprendizaje, debe partir de la necesidad de crear un entorno más favorable al aprendizaje del estudiante, tal como lo plantea Martínez (1995).

Un elemento clave para diseñar ambientes de aprendizaje es que estos sean apropiados, y se caractericen, como lo dice Urrea (s.f.), por haber una suficiente libertad, donde el estudiante pueda trabajar inmerso en ellos y pueda además, estar en control de su propio aprendizaje.

Por consiguiente, para diseñar un ambiente de aprendizaje se debe tener en cuenta cada uno de los pasos que se requiere en términos generales en el proceso de “diseñar”: - observar y analizar, -planear y proyectar, -construir y ejecutar y – evaluar, pues una vez cumplidas con éstas fases se podrá lograr un diseño de aprendizaje adecuado y propicio al contexto que se requiera.

Para el diseño de un ambiente de aprendizaje, no hay que dejar de lado como dicen Pansza, “&” Pérez, (2001), ciertos elementos como el interés, la información, la interacción, la actitud y desempeño entre otros, que intervienen en el proceso e influyen notablemente y que se deben tener en cuenta en el momento de pensar en el diseño de un ambiente de aprendizaje.

Pero además, se debe tener presente todo aquello que caracteriza al ambiente de aprendizaje, que según Viesca (1999) esta dada por la interacción de cada uno de los elementos que conforman el proceso de aprendizaje, y cuyo objetivo es generar mejores relaciones educativas entre las personas que intervienen en él como son: las personas y los instrumentos (materiales, equipos y herramientas, entre otros); las personas y el currículo; las personas respecto de sí mismas y con todo su entorno; y las personas en ejes físicos, espaciales, históricos y sociales.

Se podría decir que para el diseño de un ambiente de aprendizaje se debe tener en cuenta también, cada uno de los factores extralingüísticos que lo conforman como son: los factores psicológicos, los sociológicos y los pedagógicos, expuestos y definidos por Pastor (2006).

2.2. COMPETENCIAS

2.2.1. Antecedentes u Origen del Término “Competencia” y “Competencia Comunicativa”

El término “competencia”, proviene del griego “egón” que da origen a “agonistes”, persona que competía en los juegos olímpicos con el fin de ganar, y antes de la década de los 60, la palabra se asociaba a la concepción conductista de la Psicología behaviorista.

Según Aguirre (2005), el término competencia, es uno de los más utilizados en los últimos tiempos y algunos autores han establecido diversidad de conceptos y criterios; en cuanto el término de “competencia comunicativa”, éste ha sido estudiado por algunos lingüistas, psicólogos y pedagogos, de ahí que se haya conceptualizado como competencia sociolingüística, discursiva y estratégica, entre otras.

Por ejemplo, se ha afirmado por algunos estudiosos entre ellos Torrado (2000), que el término “competencia” procedió de la lingüística y llegó al campo de la educación

después de haber hecho una relectura al interior de la sicología cognitiva y cultural, pues el término “competencia” se remonta a la psicología de las facultades del siglo XVII.

De ahí que, para hablar de competencias desde el ámbito educativo sea necesario retomar la lingüística, pues estudiar el tema de competencias es como estudiar la lingüística contemporánea, por ser la ciencia que más ha hecho aportes a la educación por competencias, como lo afirma Maldonado (2006).

Fue precisamente un lingüista, Noam Chomsky, el primero en utilizar el término de competencia que hoy en día se utiliza tanto en el ámbito educativo como empresarial.

2.2.1.1. La Noción Chomskyana de Competencia

La noción Chomskyana de competencia es importante para el presente trabajo de investigación, pues ésta, de una u otra forma es la que da origen a la competencia comunicativa, la cual es objeto de estudio del presente trabajo.

La definición de competencia a partir de la visión de Chomsky es entendida como ese saber lingüístico que tiene todo hablante en su propia lengua, como ese conocimiento interiorizado, inconsciente que le permite formar oraciones gramaticalmente correctas; gracias a ese saber innato es lo que le permite al hablante evidenciar que ha adquirido la lengua materna de una forma natural.

Lo anterior nos lleva a deducir que Chomsky solamente se refirió a una clase de competencia y es precisamente a la competencia lingüística, la cual tiene unas implicaciones sobre el aprendizaje basado en competencias pues se dice que:

La competencia lingüística es generadora de conocimiento y el punto de partida hacia la construcción del pensamiento individual y social, por lo que se deduce que

la competencia no sólo se adquiere de la experiencia o del saber del pasado sino también del aprendizaje individual como tal. (Maldonado, 2006. P.18)

Sin embargo, algunos autores como Mockus (2001), hacen referencia a lo que Chomsky llamó competencia al invitar a reconocer que ahora las prácticas educativas, y más concretamente las prácticas de enseñanza, ponen en juego conocimientos que son el tipo de saber-como, el cual considera puede ser transformado en un “saber qué”.

Por otra parte, Molano & Quintero (2008), retoman el tema de la génesis del concepto de la palabra “competencia”, partiendo precisamente del lingüista Noam Chomsky, afirmando que fue considerado revolucionario por haber sido capaz de poner en juego descubrimientos que no se ajustaban con los conceptos habituales de la teoría lingüística, como el de relacionar el lenguaje con las estructuras mentales, cuyo estudio se desarrollo en el periodo de la Lingüística Cartesiana.

Por lo que considera Molano & Quintero (2008), que la lingüística cartesiana es entendida por Chomsky como una constelación de ideas e intereses que aparecen en la tradición de la “gramática universal”, que empezó con la gramática de Port Royal (1660) y se prolongo en la lingüística general del período romántico y de la filosofía racionalista de la mente (Chomsky, 1978, 17).

Pero así como se reconoció las fortalezas de la competencia lingüística de Chomsky, así mismo sus debilidades y fue precisamente por esto que se provocó diversas reacciones entre diferentes teóricos del lenguaje.

A principios de los años 70, se empezaron a hacer críticas a la competencia lingüística de Chomsky por centrarse en lo gramatical, en lo estrictamente lingüístico y olvidarse por completo de lo contextual; además también por ser un término bastante diferente del uso común del vocablo y por no tener nada que ver con la noción general de habilidad asociada a él en el uso cotidiano.

Y es precisamente por esas razones que aparecen estudiosos en el tema, no solamente criticando la noción de competencia de Chomsky sino que además dándole origen a un nuevo concepto de competencia, que es justamente el que interesa al presente trabajo de investigación: el de “la competencia comunicativa”.

Y a pesar de que el concepto de competencia de Chomsky fue considerado revolucionario, Searle y Bunge dicen que presenta anomalías, en primer lugar por limitar la competencia lingüística del hablante oyente ideal a la capacidad para producir y entender oraciones.

Por lo que el defecto de la teoría Chomskyana, mencionan Molano & Quintero (2008), consiste en no establecer una conexión esencial entre el lenguaje y la comunicación, entre el lenguaje y los actos de habla, entre competencia y actuación, lo cual impide entender que el lenguaje este vinculado con la acción humana y no con el sistema formal producido por propiedades innatas de la mente.

2.2.1.2. La noción de Competencia comunicativa de Dell Hymes

Entre los estudiosos que aparecen y que dan origen al término competencia comunicativa se encuentra Hymes (1966), quien en su trabajo titulado “On Communicative Competence” plantea un primer concepto de competencia comunicativa, en donde refuta a Chomsky por no tomar en consideración el hecho de que una oración no solamente es correcta desde el punto de vista gramatical sino que también desde el contexto y situación comunicativa en que se use.

Al respecto añaden Molano & Quintero (2008), que mientras Chomsky considera que la competencia lingüística es innata, universal y abstracta, Hymes (1996,1972) establece que la competencia no es lingüística sino comunicativa, que obedece a procesos

de aprendizaje y a condiciones del uso y del contexto, además que responde a los interrogantes como, cuando, con quien, donde y en qué forma hacemos uso de los actos de habla.

Aunado a ello, Hymes (1971), propone el establecimiento de un enfoque que se encargara de investigar las reglas de uso de una lengua en sus diferentes contextos sociosituacionales en que se lleva a cabo la comunicación verbal de una comunidad, encontrando que la dicotomía de Chomsky entre competencia y actuación era insuficiente para explicar las reglas de uso para la interacción lingüística en la sociedad, estableciendo en 1972, la competencia comunicativa como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten a los hablantes de una comunidad lingüística entenderse.

Por lo que Hymes complementa y amplía el concepto de competencia de Chomsky, al no solo tener en cuenta la creación de oraciones y conocimiento de una lengua, sino que además aplicarlas en un contexto.

Otro de los aportes que hizo Hymes (1971), aparte de ser el primero en crear el concepto de competencia comunicativa, fue el describir los ocho componentes que aparecen en todo acto comunicativo, el cual lo presentó en forma de acróstico:

Situation: situación (localización y escena psicosocial)

Participants: participantes (docente y estudiantes)

Ends: finalidades (aprendizaje)

Act sequences: Secuencia de actos

Key: Clave

Instrumentalities: Instrumentos (recursos)

Norms: normas (interacción e interpretación)

Genre: género

Finalmente, desde los presupuestos de la enseñanza de una lengua extranjera, la cual tiene como objetivo, entre otros, que el estudiante alcance lo que (Hymes 1972 – 1979) llamó competencia lingüística, se identifica cuatro dimensiones de la competencia comunicativa, los cuales son importantes para el presente trabajo de investigación, por encontrarse más afín con los objetivos propuestos en relación con dicha competencia:

Competencia gramatical: Se refiere al dominio del sistema de la lengua, con sus componentes gramaticales: la morfología, la sintaxis, la fonética y la fonología.

Competencia sociolingüística: Es el conocimiento de los patrones psicosociales que forman parte de una cultura de un lugar determinado.

Competencia discursiva: Es la posibilidad de establecer mensajes más allá de la oración con coherencia y cohesión.

Competencia estratégica: Es la capacidad de pedir y conservar el mensaje.

En conclusión, Hymes reemplaza la idealización Chomskyana de un hablante-oyente ideal de una comunidad homogénea, sin limitaciones de memoria, ni distracciones, ni intereses, por la de un oyente real afectado por situaciones históricas y culturales; además considera que la competencia comunicativa está relacionada con la creatividad, pues es ésta la que permite crear y comprender nuevas oraciones en contextos sociales y culturales.

2.2.1.3. La Noción de Competencia Comunicativa de Habermas

Para McCarthy (1978), en la competencia comunicativa, según Habermas, el acto de habla exige al hablante ciertas habilidades, no solo para producir oraciones gramaticalmente correctas, sino además para seleccionar el contenido proposicional que refleje una experiencia o hecho, para expresar su intención de tal forma que la expresión

lingüística refleje lo que el hablante piensa y para llevar a cabo los actos de habla de tal forma que cumplan las normas reconocidas.

Posteriormente Franco (2004), afirma que la competencia comunicativa es definida por Habermas como una “pragmática universal”, la cual es considerada la base para el desarrollo de la competencia lingüística, siempre y cuando parta del uso del lenguaje.

Y lo que propone la “Pragmática universal” de Habermas, según Mockus (2001), es identificar y reconstruir las condiciones universales de un posible entendimiento, explicitar los supuestos generales de la acción comunicativa; Por tanto, “la pragmática universal”, tiene como propósito la reconstrucción de la competencia comunicativa

La disciplina reconstructiva, dice Mockus (2001) toma como punto de partida las intuiciones de los hablantes, siendo falible y contrastando la reconstrucción racional de la competencia comunicativa con el dominio práctico de esa competencia por parte de los hablantes. Además que su estatuto metodológico es el de una disciplina reconstructiva, definida por Habermas como aquella ciencia que reconstruye sistemáticamente un saber preteórico de los sujetos competentes.

Un ejemplo de la disciplina reconstructiva, plantea Mockus (2001), es la gramática, pues un hablante competente no necesita saber de ella para reconocer oraciones mal formadas; pues la gramática pretende explicitar las reglas que dan cuenta de su capacidad para construir oraciones y para distinguir entre las bien y mal formadas.

De ahí que, Habermas atribuya a Chomsky el mérito de haber desarrollado la reconstrucción de competencias universales, comunes a todos, ya que éstas pueden dar origen a teorías generales, y además considera que, de una forma, Piaget intenta hacer, para la competencia cognitiva, lo que Chomsky para la competencia lingüística.

Por otro lado, Habermas propone una revisión de la concepción de competencia lingüística propuesta por Chomsky quien distingue entre “performance”, el uso efectivo del lenguaje en situaciones concretas, y “Competence”, el conocimiento ideal que el hablante posee de su lengua, y concluye aludiendo que el primero no es susceptible del mismo tipo de reconstrucción teórica que el segundo.

Es decir, Habermas critica la independencia Chomskyana entre competencia y socialización, pues el concepto Chomskyano de competencia se refiere a estructuras formalizadas internas sin referirse a los procesos con que se relaciona, por lo que Habermas dice que no puede haber una internalización o un conocimiento inconsciente desligado del contexto.

Por tanto, la propuesta habermasiana consistiría en la reelaboración de la competencia comunicativa que permitiría la transformación de las oraciones en preferencias lingüísticas, es decir, los rasgos fonéticos, sintácticos y semánticos, y los caracteres del habla en la emisión, admitiendo una reconstrucción racional y dando lugar a la “pragmática universal”.

Pero revisando y volviendo a lo que manifiesta Mockus (2001), se encuentra que plantea tres conceptos de pedagogía, uno de ellos considerado como el intento de reconstruir las “competencias” tanto de los estudiantes como de los docentes, inspirándose en los trabajos de Habermas sobre la competencia comunicativa y las disciplinas reconstructivas, que señalan la existencia de un “saber como” pedagógico de parte del docente y del estudiante, es decir, de una transformación, que él llama, un “saber qué”.

Además, considera que siguiendo a Habermas, la competencia comunicativa se puede caracterizar como la capacidad que tienen los hablantes de actuar comunicativamente, es decir de ajustar recíprocamente sus acciones, logrando un entendimiento mutuo y un acuerdo libre que cuente subjetivamente como tal.

Aclarando además, que Habermas considera la competencia comunicativa como la capacidad de participar de forma adecuada en actos de habla, que él llama afortunados, generando relaciones interpersonales legítimas y formando parte de ellas en forma responsable.

Pero aunque la competencia comunicativa, dice Mockus (2001), entendida como se expuso y no como el modelo transmisionista, podría ser el núcleo de la competencia pedagógica, no permite dar cuenta de ella debido a las siguientes razones:

Primero a que considera el hecho de la comunicación educativa se encuentra prioritariamente referida al conocimiento y más concretamente, a saberes socialmente constituidos; segundo por destacar la importancia de las posibilidades de acción comunicativa; tercero por reconocer la pretensión de la comunicación educativa de contribuir a interpretar, orientar y racionalizar las diversas formas de actividad, por medio del aplazamiento de la acción; y cuarto por considerar las grandes variaciones en los estilos pedagógicos.

Por lo que considera, Mockus (2001), que la competencia pedagógica sería una competencia comunicativa, si suscita y adelanta procesos de discusión racional, y además si se potencia mediante recursos como la escritura y la reorganización o reorientación argumentada de la acción.

Finalmente, pasando a otros autores, la competencia comunicativa de Habermas, según Parra & Más Sánchez (s.f.), consiste en establecer un diálogo con los contextos, por lo que las competencias comunicativas básicas constituyen desarrollos mínimos en las acciones de interpretar, argumentar y proponer frente a los conocimientos, teniendo en cuenta que éstos parten del sujeto mismo, pues es él quien los construye a partir de su actividad mental, para luego relacionarlos con el objeto.

Por otra parte, Molano & Quintero (2008), al exponer sobre competencia y acción comunicativa, ubican en primera instancia al lector con relación a Habermas, manifestando que pertenece a la Escuela de Frankfurt, movimiento que surgió en los años 20, en la ciudad del mismo nombre y que tuvo origen en el Instituto para la Investigación Social. En dicho movimiento participan intelectuales como Adorno, Horkheimer, Marcuse y Benjamin, quienes inspirados en la filosofía de Marx, Hegel y Freud proponen construir una teoría crítica de la sociedad.

En cuanto a lo que interesa a este trabajo, nos dice Molano & Quintero (2008), que la competencia comunicativa es el objeto central del pensamiento de Habermas y además, es entendida como la capacidad que tiene el sujeto para actuar socialmente, para participar en el sistema de interacción, para solucionar los problemas y para exponer sus puntos de vista en situaciones divergentes, con el fin de lograr el entendimiento.

En la propuesta de competencia comunicativa, Molano & Quintero (2008), exponen tres aspectos centrales: la acción, el lenguaje y las pretensiones de validez.

- Acción, para Habermas tiene una estructura teleológica, ya que toda actuación apunta a la realización de una finalidad establecida. Habermas habla de tres acciones que están orientadas al éxito: instrumentales, estratégicas y comunicativa.

- Acción Instrumental, orientada al éxito y basada en el cumplimiento de las reglas de carácter técnico, con las que se busca eficiencia.

- Acción Estratégica, orientada al éxito y basada en reglas de elección racional buscando la eficacia para actuar socialmente.

- Acción Comunicativa, orientada al entendimiento y al consenso donde las personas son capaces de lenguaje, acción y de actuar por interés de hacer parte de procesos de interacción y de comunicación.

- Lenguaje, Habermas retoma el pensamiento de Austin acerca de los actos de habla, pues es él quien propicia el giro de los estudios del lenguaje, quien ofrece marcos de interpretación acerca de la naturaleza del lenguaje, a partir de la cual las personas expresan los motivos o razones de su adhesión a principios y normas morales.

- Las Pretensiones de Validez, Habermas (1984) encuentra distintos tipos de validez, en relación con los actos de habla. Las cuatro pretensiones que los hablantes competentes han de entablar en los actos de habla son: inteligibilidad, de tal forma que todo el que domine los sistemas de reglas lingüísticas puede generar estas manifestaciones.

Además, Molano y Quintero (2008), enuncian las pretensiones, primero de verdad del contenido proposicional, relacionada con los actos de habla constativos y que se pronuncia con los verbos describir, afirmar, narrar, exponer y explicar; y segundo de rectitud que indican las normas de acción. Por lo que Habermas (1984) considera que las pretensiones de validez que se reflejan en los actos de habla son competencias que tienen las personas en la vida.

También, Molano y Quintero (2008), hacen referencia a la competencia y la teoría crítica, en donde consideran que la dimensión epistemológica de la competencia comunicativa propuesta por Habermas ha sido retomada para fundamentar la pedagogía crítica – Stephen Kemmis - , la teoría del currículo – Shirley Grundy, y en Colombia la pedagogía como disciplina reconstructivista de Mockus y otros.

Para Kemmis, dicen Molano y Quintero (2008), la pedagogía crítica debe tener como fundamento el entendimiento de las prácticas educativas, que con base a Habermas se basa en la capacidad crítica de los integrantes de un colectivo a través del uso libre de las coacciones de la competencia comunicativa y es a través de ella que se obtienen los logros intersubjetivos.

En lo relacionado a la pedagogía, la propuesta de Habermas hace posible entender la práctica educativa como un escenario estructurado lingüísticamente.

En cuanto a Grundy, dicen Molano y Quintero (2008), que es la praxis comunicativa cotidiana de un docente la que construye un currículo, por lo que debe ser entendido como una construcción cultural, es decir, como una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. Además, Grundy considera que Habermas va más allá y señala que la forma de operar ese interés determinará lo que considere como conocimiento, de tal manera que el interés puro de la razón se expresa en tres constitutivos del conocimiento: los técnicos, los prácticos y los emancipadores, los cuales generan tres tipos de ciencia que organizan en saber en la sociedad.

En cuanto a Habermas y lo que él dice con respecto a Chomsky, Molano & Quintero (2008), mencionan que él sostiene que Chomsky le interesa solamente la competencia lingüística, olvidándose de la pragmática y separando la competencia comunicativa de la lingüística, pues aunque ésta última se ocupe por responder los interrogantes: ¿qué significan estas palabras? y ¿qué es el lenguaje?, para Habermas la competencia comunicativa, que contiene la competencia lingüística, presenta como propósito el resolver los interrogantes relacionados con las condiciones ideales requeridas para lograr un entendimiento entre los hablantes.

Además, para Habermas la competencia lingüística como la competencia comunicativa permite que los hablantes dominen situaciones de entendimiento, pues ambas dotan a las personas de reglas lingüísticas y semánticas necesarias para producir e interpretar los actos de habla.

2.2.2. Críticas a la definición de Competencia

Entre las críticas que se han hecho a la definición de competencias se encuentra la que mayoría de docentes manejan dentro de su contexto “saber hacer dentro de un determinado contexto”

Esta definición de competencias surgió a raíz de que el ICFES con el objeto de transformar las Pruebas de Estado para el ingreso a la Educación Superior, consideró las competencias, como lo manifiesta Montenegro (2003) en su documento, como un “saber hacer en contexto, es decir, como el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumplen con las exigencias específicas del mismo” (Rocha, 2000, p. 17).

Aunado a lo anterior , Molano y Quintero (2008), al hacer referencia a la evaluación por competencias, consideran que ésta busca dar cumplimiento a los requerimientos del Banco Mundial que exigían la elaboración de un informe de la calidad de educación, lo que llevó a que en Colombia se reconceptualizará el examen de Estado (1995), llevándolo así a remplazarlo por una evaluación por competencias, que se empezó a aplicar desde el año 2000 y cuya concepción de competencia es la de un “saber hacer en contexto”.

Y lo anterior llevó a que teóricos, como Vasco, afirmaran sobre la existencia de dos razones por las cuales se adoptó en el sistema educativo colombiano la evaluación por competencias, la primera tiene que ver con las políticas internacionales, en donde se imponen los indicadores de eficiencia y eficacia; y la segunda con la Ley General de la Educación, la cual le quito el MEN la potestad curricular y le llevó a establecer las normas técnicas, a partir de las cuales medía la calidad del sistema educativo.

Por tanto, dice Molano y Quintero (2008), se conformó un grupo de intelectuales del sector educativo responsables de fundamentar y diseñar la prueba de evaluación por

competencias, en donde adoptan los discursos de Hymes y Habermas, para lograr la implementación y fundamentación. El primero, porque les permitió sustentar que en situaciones de aprendizaje, la comunicación y la actuación son determinantes; y el segundo porque les llevó a sostener que el concepto de competencia comunicativa es esencial en el desarrollo de la competencia ciudadana, porque permite la participación.

Por tanto, se estableció dos tipos de orientaciones sobre evaluación por competencias, una que tiene que ver con el lenguaje como centro de comprensión y acción y la otra con la formación ciudadana que define el lugar del lenguaje como fuente y expresión del entendimiento y del establecimiento de los consensos, disensos y de la expresión de la acción social, ética y política.

Pero manifiestan, Molano y Quintero (2008), que se presentaron algunas tensiones sobre el uso de la evaluación por competencias, las cuales han sido objeto de discusión, entre las que se encuentran las relacionadas con el concepto de competencia, pues el uso de la competencia se ha definido de diferente manera en los documentos oficiales de Colombia; siendo la más generalizada la de un “saber hacer en contexto”.

Además, se tiene que la competencia permite la construcción de una pedagogía eficaz para el aprendizaje, asumiendo que constituye la forma de construcción del conocimiento educativo, y al respecto se preguntan como y por qué la epistemología y la historia de la pedagogía, de los saberes y de las disciplinas se convierten subsidiarias de la evaluación por competencias.

¿Pero quiénes son esos estudiosos que han refutado esta definición de competencias?, Entre otros, se encuentran Torrado, Bogoya & Montenegro, los cuales no se han limitado solamente a criticarla sino que además, han expuesto sus razones por las cuales no se puede reducir a esa definición simplista.

En lo que respecta a Torrado (2000), considera que la competencia es mucho más que un “saber hacer en un determinado contexto” pues es un conocimiento en acto, con un sujeto contextualizado desde lo social:

La competencia, además de ser un saber hacer, es un **hacer sabiendo**, soportando en múltiples conocimientos que vamos adquiriendo en el transcurso de la vida: es la utilización flexible e inteligente de los conocimientos que poseemos lo que nos hace competentes frente a tareas específicas. En otras palabras, quien es competente lo es para una actividad determinada. Por ello el concepto de competencia es diferente de los conceptos de aptitud o capacidad mental, pues no se trata de una habilidad intelectual... (Torrado, 2000, 49)

En lo que respecta a Bogoya (2000), considera al igual que Torrado, que la definición de competencia va más allá de “un saber hacer en un determinado contexto”, argumentado que la competencia es una **actuación idónea** que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido; en donde la competencia siempre esta relacionada con un campo del saber y es visible a través de **desempeños**.

Esta concepción de competencia, aporta un término antes no mencionado, y es el de “desempeños”, que le permite aún más argumentar la razón por la cual la competencia va mucho más allá de esa simple noción de “un saber hacer en un determinado contexto”; entendidos los desempeños como esos comportamientos efectivos, que permiten el “hacer” de alguien a partir de las competencias; de ahí que, los desempeños efectivos se levanten sobre la base de las competencias bien desarrolladas y tengan como destino el “hacer”, “la práctica”.

Y finalmente, con lo que respecta a Montenegro (2003), él considera que la competencia no puede ser “un simple saber hacer en contexto”, pues ésta lleva además, asociado el “**saber entender**”, el comprender las implicaciones de los hechos, el entender

las consecuencias y el asumirlas de manera responsable; pues el “saber en contexto” es obvio, lo realmente interesante es el plantearse la existencia de contextos significativos, como el institucional, familiar, entre otros, en donde se requiera saber hacer las cosas.

Pero además de su concepción de competencia, expone unos argumentos que sustentan la razón por la cual no se puede continuar con esa simple definición de un “saber hacer en un determinado contexto”:

En primer lugar, muchas de las cosas hechas inteligentemente no sólo requieren de ese saber, sino de la transformación de los contextos.

En segundo lugar, la competencia implica, en algunos momentos, el desarrollar la capacidad para modificar los contextos a favor del bienestar humano.

En tercer lugar, el verbo hacer se refiere a la interacción del ser humano con objetos, dejando de lado la acción humana relacionada con la interacción interpersonal.

Por lo anterior se debe entender, el concepto de competencia de una forma más profunda e integral, donde no solamente sea tenido en cuenta ese “saber hacer”, sino también el “saber ser”, “saber entender”, “saber actuar”, comprendiendo lo que se hace y actúa, dentro de un contexto pero con sentido, significativo, donde el estudiante no solamente pueda construir su conocimiento sino además transformar el contexto en beneficio propio y por ende de la institución y el medio en general.

2.2.3. Niveles o Componentes de la Competencia

Para tener una mayor claridad del término “competencias”, es importante tener presente sus niveles o componentes. Entre los estudiosos que trabajan este tema se encuentra Bogoya (2000), quien propone tres niveles de competencia, el primero lo denomina “**Aprender a Conocer**” y hace referencia al conocimiento y distinción de los elementos y los objetos propios de cada área o disciplina del saber, en este nivel se sabe la gramática básica y lo propio del área.

El segundo nivel, “**Aprender Hacer**”, hace referencia al uso comprensivo de los objetos o elementos de un sistema de significación, aquí se plantea el uso en contextos cotidianos, se centra en la solución de problemas. En otras palabras, el estudiante sabe y aplica sus conocimientos.

El tercer nivel “**Aprender a Emprender**” hace referencia al control y explicación del uso, este nivel requiere un mayor nivel de complejidad que el anterior, pues exige argumentar y emitir juicios.

Adicionalmente, Bogoya (2000) hace referencia a las dimensiones para la competencia a partir del área del saber, por ejemplo en el área del lenguaje habla de dos: una textual y la otra comunicativa, las cuales se encuentran relacionadas y articuladas entre sí.

Por otro lado, Hymes considera que el conocimiento subyacente que sirve de soporte para la actuación comunicativa o competencia comunicativa, intrínseco al uso real de la lengua abarca los siguientes componentes que Da Silva & Dorcasberro denominan Subcompetencias:

- **La Subcompetencia Lingüística**, determina si un enunciado es correcto de acuerdo con la gramática.

- **La Subcompetencia Sociolingüística**, señala si el enunciado es adecuado al evento comunicativo en su conjunto.

- **La Subcompetencia Psicolingüística**, señala si el enunciado tiene las características que permiten el procesamiento y comprensión, la información interna, la nueva, etc.

- **La Subcompetencia Probabilística**, señala si el enunciado puede ser usado por un nativo dentro de un contexto determinado.

Finalmente, a partir de los autores Dell Hymes y Bayatzis se constituyó para la presente investigación los siguientes componentes de la competencia:

- **Saber (Conocimientos)**, se refiere a aquellos conocimientos en Inglés que deben tener los estudiantes del grado sexto, teniendo en cuenta los estándares establecidos por el Ministerio de Educación.
- **Saber Hacer (Habilidades)**, son aquellas que los estudiantes del grado sexto deben desarrollar para tener unos mejores resultados en sus desempeños en inglés, (leer, escribir, escuchar y hablar en inglés).
- **Saber Estar (Actitudes e intereses)**, que los estudiantes del grado sexto deben tener para obtener el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés.
- **Querer Hacer (Motivación)**, es lo que los docentes de inglés del grado sexto del Colegio Integrado de Fontibón deben despertar en sus estudiantes, para que sus estudiantes desarrollen las competencias comunicativas en inglés.

- **Poder Hacer (Recursos)**, con lo que se debe contar para la construcción de los ambientes de aprendizaje para desarrollar las competencias comunicativas en inglés en los estudiantes del grado sexto, del colegio Integrado de Fontibón.

2.2.4 La Competencia comunicativa y la Enseñanza – Aprendizaje de una lengua extranjera

Para efectos del presente trabajo de investigación el concepto de competencia comunicativa es importante desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso del inglés, porque ésta permite a los estudiantes no sólo expresarse de una forma gramaticalmente correcta sino además, dentro de un contexto adecuado.

Uno de los estudiosos que más ha contribuido a precisar el sentido de la competencia comunicativa ha sido Gumperz (1982) al considerarla como el conocimiento que tienen las personas de las convenciones lingüísticas y comunicativas para sostener una conversación, donde la gramática y el contexto juegan un papel importante.

La competencia comunicativa en relación con la enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera, fue definida por Savignon (1972), como una habilidad del que aprende la lengua extranjera para interactuar y negociar significados con otro hablante.

Por otro lado, Dell Hymes (1972), inspirado en las propuestas de Roman Jakobson (1973) sobre las funciones del lenguaje, elaboró un concepto de competencia comunicativa, donde buscaba integrar el conocimiento con el uso real de la lengua. Para él las competencias comunicativas estaban constituidas por un conjunto de conocimientos y habilidades propias de la lengua que se está aprendiendo; por tanto, consideraba que la tarea como docentes de una lengua era organizar, seleccionar y elaborar actividades pedagógicas necesarias para que los estudiantes pudieran adquirir la competencia comunicativa de la lengua extranjera que estén aprendiendo.

Por su parte, Mary Finocchiaro (1977) planteó la necesidad de que los docentes aceptarán la competencia comunicativa como el objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera, además mencionó aquello que puede ayudar o obstaculizar la comunicación como son: las necesidades cognitivas y socioculturales de los estudiantes, la influencia del contexto en la comunicación, tanto en su forma como en su contenido y la incidencia de los factores extralingüísticos (comportamentales y emotivos).

Posteriormente, Richards & Skelton (1989) plantearon que “el término competencia comunicativa se sostiene como el fin legítimo de la enseñanza de lenguas”, por lo que se consideró que la meta a alcanzar en la enseñanza de una lengua extranjera era el aprendizaje de la comunicación.

Finalmente, Pulido (2004), habla del término competencia comunicativa integral, considerándola como la habilidad que tiene la persona que aprende una lengua para expresar, interpretar y negociar significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto, donde el proceso de comunicación se caracteriza por ser eficiente y apropiado.

El anterior concepto de competencia comunicativa Integral, lo que propone es sistematizar en sus dimensiones los fundamentos teóricos del aprendizaje de la comunicación y las necesidades del hablante de una lengua extranjera en un contexto determinado.

Finalmente, el término de competencia comunicativa Integral es visto como fin de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, en donde el proceso de la comunicación es fundamental.

En conclusión, para efectos del presente trabajo se asume las concepciones de Hymes y de Habermas de competencia comunicativa por ser las que se encuentran más acorde con los objetivos planteados en este trabajo y por no desligar el conocimiento del contexto real donde se desenvuelve el estudiante; pero no sin olvidar lo que plantea Gumperz y Pulido al hablar de una competencia comunicativa integral, que es lo que se

pretende con este trabajo, que los docentes revisen y asuman una concepción más integral que le permitan mejorar las competencias comunicativas.

2.2.5. Lineamientos curriculares para el área de inglés y la Competencia Comunicativa

Revisando el documento sobre los lineamientos curriculares para el área de idiomas extranjeros en la educación básica y media publicado por el Ministerio de Educación Nacional se encontró que esta dividido en cuatro grandes partes: la primera haciendo referencia a la contextualización, la segunda a elementos y enfoques del currículo de idiomas extranjeros, la tercera a la formación continuada del docente de idiomas extranjeros y la cuarta a las nuevas tecnologías en el currículo de las lenguas extranjeras.

Como no se trata de presentar un informe sobre este documento sino de mirar los lineamientos curriculares del inglés y su relación con la competencia comunicativa, se expondrán a continuación solamente aquellos aspectos que hagan relación a ello.

En cuanto a la contextualización, se afirma que teniendo en cuenta la situación crítica tanto económica como ecológica del sistema mundial y las particularidades por la cual esta atravesando Colombia, se requiere de una redefinición del desarrollo humano y un nuevo énfasis sobre el conocimiento científico y tecnológico en la educación formal.

Por lo que la Ley 115, entre otras cosas, resalta la necesidad de promover la adquisición de por lo menos una lengua extranjera desde el ciclo de primaria, pues se busca que la enseñanza de ella sea prospectiva para responder las necesidades de la multiculturalidad en donde un alto porcentaje de la población pueda tener acceso como condición para mejorar el proceso de construcción de una mejor sociedad.

Por tanto, si se quiere que Colombia sea competitiva, enfatiza el MEN, se debe velar porque un gran número de colombianos, por lo menos, domine una lengua extranjera,

que le permita tener acceso a la información sistematizada sobre los avances científicos y tecnológicos.

En relación a los elementos y enfoques del currículo de idiomas extranjeros, el MEN hace referencia al aprendizaje de la segunda lengua, a la competencia comunicativa, a las estrategias de aprendizaje, a las sugerencias metodológicas, al proceso de evaluación, a los estándares y a las concepciones y modelos curriculares.

En cuanto a la competencia comunicativa, que es lo que compete al presente trabajo, se afirma que cuando los estudiantes inician el aprendizaje de una lengua extranjera en los primeros años de la educación formal, ellos ya tienen cierta competencia comunicativa en su lengua materna. Por tanto, se trata de que en el currículo de idiomas extranjeros, se promueva esta competencia para lograr la comunicación en otras lenguas, tal como se hace con la primera lengua.

Por consiguiente, el propósito es lograr que adquieran y desarrollen su competencia de tal forma que usen el idioma extranjero para relacionar saberes, para comprender e interpretar la realidad y para compartir formas de pensar y sentimientos en situaciones de comunicación en las que rigen pautas de comportamiento lingüístico y social propias de las culturas de ese idioma.

En cuanto a los teóricos, se menciona a Canale y Swain (1980) y Canale (1983), quienes hablan de la competencia comunicativa conformada por cuatro subcategorías: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica.

La primera, incluye el vocabulario, la pronunciación, la gramática y la sintaxis; la segunda la capacidad de producir enunciados correctos, de acuerdo con la situación de comunicación; la tercera la capacidad para utilizar diferentes tipos de discursos y para organizarlos en función de una situación comunicativa; y la cuarta el potencial de los interlocutores para definir y matizar progresivamente los significados que transmiten.

Por tanto, no se debe olvidar que la competencia comunicativa debe contemplarse de forma integral tanto oral como escrita, y además establecerse como finalidad última de aprendizaje de una lengua extranjera.

En cuanto a los estándares de competencia en Lengua Extranjera, inglés, se plantea que “constituyen criterios claros y públicos que permiten establecer cuales son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia”. (Vélez, 2006, en Formar en Lenguas Extranjeras Un Reto del Ministerio de Educación Nacional, pág.3).

Además, añade, que los estándares de inglés constituyen una orientación fundamental para que los docentes, los directivos y padres de familia, tengan una claridad acerca de las competencias comunicativas que se buscan que desarrollen los estudiantes desde los niveles básicos hasta el medio.

El Ministerio señala que los estándares se articulan con las metas, estableciendo lo que los estudiantes deben saber y son capaces de hacer para establecer un dominio B1, al terminar su grado undécimo.

Y para organizar los estándares de inglés se parte de los niveles de desempeño, que deben lograrse durante el proceso de aprendizaje, estableciendo las competencias requeridas.

Para ello se adoptó la escala de niveles con la terminología que emplea el Marco Común Europeo, el cual propone seis niveles de desempeño. En la Educación Básica y Media se busca llegar al nivel B1, como se dijo anteriormente.

EL MEN, plantea que con el objeto de lograr un desarrollo integrado y gradual de la lengua a lo largo de los niveles de educación, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, se agrupan así: de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno y de décimo a undécimo. Y para cada grupo se ha señalado lo que los estudiantes deben saber y saber hacer.

Aunado a lo anterior, los estándares sirven para estar al tanto de lo que se debe aprender, y además de referencia para conocer lo que los estudiantes están en capacidad de saber.

Y en lo relacionado a la concepción de “competencia”, el Ministerio de Educación, la establece como el conjunto de destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto dado, y en lo referente al inglés se busca desarrollar es la competencia comunicativa, la cual incluye: la competencia lingüística, la pragmática y la sociolingüística.

La primera haciendo referencia a los conocimientos formales de la lengua; la segunda al uso funcional de los recursos lingüísticos y la tercera al conocimiento de las condiciones sociales y culturales; además, considera que la competencia comunicativa no se puede trabajar aislada, pues implica un saber hacer flexible en contextos significativos.

Finalmente, se establece la importancia de trabajar desde la clase de inglés: conocimientos declarativos, destrezas y habilidades, conocimiento personal y habilidad para aprender; los cuales se desarrollan y se manifiestan de manera estrecha por encontrarse interrelacionados.

2.2.6. Algunos trabajos de investigación sobre competencias comunicativas al interior de la maestría en docencia de la universidad de la Salle.

A continuación se reseñará algunos de los trabajos de investigación encontrados al interior de la maestría en docencia dirigidos por la doctora Marieta Quintero y que tienen relación, de una u otra forma, con el tema a tratar en el presente trabajo.

El primer trabajo titulado “Análisis de la Competencia Lecto-escritora de los Estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad de la Salle”, de la magister Margarita Charry Dussan, es una tesis que aborda la lectura como competencia, planteando que las personas deben desarrollarla, entendiendo competencia como un término que ha ido

evolucionando con el tiempo; al respecto la autora de este trabajo menciona a Noam Chomsky aludiendo que él fue quien le dio origen a este término y además, quien estableció una relación entre el lenguaje y las estructuras de la mente, por lo que su concepto de competencia lingüística se define como conocimiento de reglas.

Sin embargo años más tarde, y en oposición a las ideas de Chomsky, Hymes (1971), nos dice Charry (2008), establece el concepto de competencia comunicativa implantando el papel fundamental que tiene el contexto educativo en la actuación lingüística; y agregando, que es por eso que, como lo establece Misas Arango (2003) en Colombia se le tomó para implementar y fundamentar las competencias a nivel educativo, en respuesta a la solicitud de mejoramiento en la educación como requerimiento del Banco Mundial que exigía un informe sobre la calidad de la educación, desafortunadamente, nos dice Charry (2008), eso sólo se ha usado para el proceso de evaluación y no para el desarrollo de aprendizaje de la lengua como competencia.

En esta investigación se toma como definición de competencia la propuesta por Hymes (1971), puesto que se le considera más acorde con los objetivos básicos de este trabajo, ya que introduce una visión más pragmática del lenguaje, en la que los aspectos socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos, al tiempo que se unifica con el MEN (2004) en su interés por establecer un criterio claro de competencia de la lectura.

El MEN (2004), dice Charry (2008), establece las competencias asociadas con el campo del lenguaje de la siguiente manera:

- **Gramática O Sintáctica:** que incluye las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.

- **Textual:** hace referencia a los mecanismos que garantizan la coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro), asociada con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores y con la posibilidad de

reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades, diferenciando los tipos de textos.

- **Semántica:** capacidad de reconocer, usar significados y el léxico de manera pertinente, según las exigencias del contexto de la comunicación.

- **Pragmática o Sociocultural:** reconocimiento y uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto, como el componente ideológico y político que esta detrás de los enunciados, hacen parte de esta competencia.

- **Enciclopédica:** capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural en general, y en el micro entorno local y familiar.

- **Literaria:** capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas.

- **Poética:** capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través del lenguaje.

Por otra parte, Charry (2008), manifiesta que Hymes (1971) propuso el establecimiento de un enfoque que se ocupara de investigar las reglas de uso de una lengua en sus diferentes contextos sociosituacionales en la que se lleva a cabo la comunicación verbal de una comunidad; además hizo caer en la cuenta que la dicotomía Chomskyana entre competencia y actuación no era suficiente para explicar las reglas de uso para la interacción lingüística en la sociedad.

Por otra parte la adquisición de la competencia comunicativa, agrega Charry (2008) con respecto a Hymes, se lleva a cabo dentro de un contexto, donde el niño aprende un sistema gramatical, en el cual adquiere al mismo tiempo un sistema para su uso, donde se encuentran personas, lugares, propósitos, actitudes y creencias.

Además, la competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten a una comunidad lingüística entenderse, por tanto, ésta resulta ser una suma de competencias, en donde se incluye la lingüística, siendo la gramática tradicional; la pragmática, donde los enunciados verbales son formas de acción social; la sociolingüística que incluye las reglas de interacción social y la competencia cultural; y la psicolingüística que contiene la sociocognición, que implica compartir ciertos modelos de representación mental.

El segundo trabajo titulado “Concepciones de los Profesores de Educación Básica, Media y Universitaria Sobre Las Competencias Matemáticas”, de los magísteres Ironú Martínez, Joaquín Restrepo y Fabio Pareja, quienes hacen mención de la política económica mundial, aludiendo que ésta ha generado cambio en las políticas educativas en todos los países y en todos los niveles, desde el básico hasta el superior; como consecuencia de ello, plantean, que aparece la evaluación por competencias, la cual ha sido discutida durante los últimos diez (10) años en Colombia, generando política pública al respecto.

Este trabajo es de enfoque cualitativo y se caracteriza por describir las concepciones sobre competencias matemáticas en el ideario de docentes de los niveles básico, medio y universitario de dos instituciones educativas en Bogotá.

En dicho trabajo, se establecieron tres categorías: contenidos curriculares, enfoques didácticos y modelos de evaluación de aprendizaje; además se centraron en las competencias matemáticas y evaluativas, haciendo referencia a las concepciones sobre competencias según Barnett, competencias académicas y operativas vrs operacionales.

Las primeras conciben las competencias como una forma interna que privilegia el dominio de la disciplina, con el propósito de estructurarse a sí misma y desarrollar su constructo teórico al margen de las necesidades de la sociedad.

Las segundas conciben la competencia más como una forma externa que reproduce el interés de la sociedad en el desempeño y el uso aplicado al conocimiento, colocándolo en contextos diferentes a la disciplina y dándole connotaciones económicas.

Martínez “&” Restrepo (2008), definen en su trabajo de investigación, además, la concepción de competencia académica de la matemática, la competencia operativa u operacional, la concepción estructural del conocimiento matemático y la concepción operacional del conocimiento matemático. Por tanto, por ser un trabajo más centrado en las competencias matemáticas no se encuentra una mayor afinidad con el presente.

En un tercer trabajo titulado, “Formación de competencias éticas empresariales en estudiantes de educación superior que laboran en micro, pequeñas y medianas empresas (MIPYMES)”, Parada (2008), su autor, menciona que las competencias comunicativas son las capacidades requeridas en la persona, para interactuar de manera constructiva, pacífica, democrática e incluyente; hablando con ello de un dilema moral y teniendo en cuenta en la competencia comunicativa los indicadores de: saber, escuchar y argumentar.

También menciona, Parada (2008), que las competencias son “procesos complejos” que las personas ponen en acción, actuación-creación, para realizar actividades sistémicas y resolver problemas laborales y de la vida cotidiana; esto implica pasar de las competencias como un saber en un contexto a procesos de desempeño autocríticos y críticos de la realidad humana y del contexto externo para así ejercer una transformación.

Aunque este trabajo de investigación hable de competencias, vale la pena aclarar que lo hace pero desde el ámbito laboral, por lo que las considera básicamente como capacidades necesarias para comunicar de manera efectiva en la empresa y fuera de ella.

En un cuarto trabajo de investigación titulado: “Narraciones de los maestros sobre experiencias pedagógicas significativas: un análisis desde las competencias”, de los magísteres Alexandra Galeano, Mary Navarro y Orlando Brugés, quienes consideran que el concepto de competencia ha atrevasado una serie de cambios en su definición a través de los años y hasta la actualidad, llevando a que diferentes autores construyan su propio concepto.

Por lo que mencionan a Chomsky, pues ha proporcionado un aporte al concepto de competencia desde su teoría lingüística, para él la competencia es la virtualidad que tiene todo ser humano para acceder al lenguaje y producir formas infinitas de mensajes a partir de los medios finitos; es decir, permite al hablante distinguir las oraciones gramaticales de las que no lo son, al igual que generar y comprender un número ilimitado de oraciones nuevas.

La actuación, es considerada por Chomsky, como la manifestación de la competencia, como las oraciones realmente emitidas por el hablante en los actos de habla concreto. En este sentido, dice Galeano “&” Navarro (2007), se asocia competencia con capacidad de desempeño, ésta última entendida como un atributo adquirido por la experiencia y es precisamente en este sentido que el concepto de competencia se ha abordado en el campo educativo en Colombia desde 1984.

Al respecto, Galeano “&” Navarro (2007), dicen que en Colombia el concepto de competencia hace referencia a un saber y un saber hacer en contexto y es claro que actualmente los saberes se han multiplicado de una forma desmesurada, generando una brecha entre el saber especializado y el común, al respecto se le solicita al docente que cree estrategias pedagógicas que permitan la retroalimentación e interacción entre estos saberes,

pues considera, Bogoya (2003), que una experiencia de vida, debidamente interpretada e interpelada puede conducir al aprendizaje.

En cuanto al saber hacer, dice Galeano “&” Navarro (2007), hacen referencia a un saber tecnológico o técnico, ambos concebidos como saberes prácticos, el primero hace referencia a la capacidad de organizar o disponer el conjunto de condiciones en las cuales opera el saber técnico. En cuanto al saber y saber hacer, la educación colombiana pretende producir una retroalimentación entre ciencia, tecnología y técnica, y con respecto a ello Bogoya (2003) dice que existe una brecha entre el saber y saber hacer en las ciencias sociales, pues se debe a la ausencia de un proyecto cultural, capaz de generar cambios en la ética colectiva de un pueblo, de las formas de ser como las pedagógicas.

Galeano “&” Navarro (2007), luego mencionan a Habermas (1994), diciendo que es él quien ha hecho alusión al concepto de competencia, sosteniendo que debe ser ampliado por el de competencia lingüística, debido a que la competencia es limitada a la capacidad de resolver ciertos problemas morales, empíricos, analíticos o prácticos; en cambio la competencia comunicativa, es la capacidad de actuar comunicativamente, ajustando recíprocamente sus acciones para lograr un entendimiento mutuo intersubjetivo, como principio de generador de conocimiento y de socialización.

Para Habermas, dice Galeano “&” Navarro (2007), la racionalidad comunicativa parece la única que permite la reconstrucción de la unidad de los ámbitos fragmentados, por aquella lógica cognitivo-instrumental contemplada de forma exclusiva y reduccionista en la sociedad capitalista, además para él la racionalidad comunicativa de las personas es la que permite el actuar comunicativo como forma máxima de la interacción social y de la racionalidad comunicativa que apunta a una competencia de ésta clase.

En un quinto trabajo titulado “El Uso de las Tecnologías de Información y la Comunicación – TIC – en la enseñanza del francés como lengua extranjera a partir del análisis del discurso de docentes universitarios: Universidad de la Salle y Universidad de la

Sabana”, de las magísteres Jenny Bermúdez & Ángela Montoya; en parte de antecedentes se menciona como el uso de las TICs pueden contribuir en la enseñanza de una lengua extranjera por darle un mayor énfasis en las competencias comunicativas.

En la parte del marco teórico se expone sobre el desarrollo de la competencia comunicativa, mencionando a Canale y Swain (1980) quienes proponen una estructura teórica, primero de tres y luego de cuatro componentes que describen dicha competencia, Canale (1983): la competencia gramatical (lingüística), la sociolingüística, la estratégica y la discursiva; apareciendo luego un quinto componente, la sociocultural Van Ek. (1976).

En cuanto a la competencia gramatical, se plantea en dicho trabajo, que incluye el conocimiento del léxico, de la morfología, la sintaxis, las oraciones gramaticales, la semántica y la fonología; siendo éste el único componente en el enfoque estructural que antecedió al comunicativo.

En cuanto a la competencia discursiva, se menciona que se relaciona con el dominio de como combinar las formas gramaticales y el significado, con el fin de que se obtenga un texto; a lo anterior se añade que esta competencia permite a los estudiantes hablar libremente.

La competencia sociolingüística, incluye el conocimiento de las reglas socioculturales para el uso, el de las normas, los estilos y los registros de la lengua.

La competencia estratégica, hace referencia a poseer estrategias que puedan ser utilizadas en caso de insuficiencias en cualquiera de las otras competencias.

La competencia sociocultural, es entendida de acuerdo con el grado de familiaridad que se tiene con el contexto social y cultural; ayudando al estudiante a utilizar la lengua de aprendizaje en diferentes contextos, dándole importancia a las funciones del uso de la lengua. El principal objetivo es ayudar al estudiante a construir oraciones con sentido, lo

que significa que el aprendizaje de la lengua se evalúa teniendo en cuenta la forma como el estudiante desarrolla su competencia comunicativa, la cual es considerada como la capacidad que se tiene para usar los conocimientos sobre aspectos formales y sociolingüísticos de la lengua, al lograr comunicándose de una forma adecuada.

Más adelante, nos menciona, Bermúdez & Montoya (2008), que el uso de la lengua, que incluye el aprendizaje, comprende las acciones que realizan las personas, que como individuos y agentes sociales, desarrollan una serie de competencias tanto generales como comunicativas lingüísticas.

Y finalmente en un sexto trabajo titulado “El Discurso Pedagógico en Colombia: Análisis del Discurso de Algunos Intelectuales y sus Interpretaciones frente al Discurso Oficial en Competencias en los Últimos 25 años”, de los magísteres Carvajal “&” Fajardo (2008), en la justificación se hace mención de como la evaluación por competencias llegó a Colombia en reemplazo de otras palabras, para satisfacer a quien demanda resultados, sin que esto afecte las prácticas y concepciones que han orientado la educación.

En el marco teórico se hace referencia a las competencias según Bernstein, quien las considera un modelo implícito de comunicación, revelando que todos los sujetos son intrínsecamente competentes, además de activos y creativos en la construcción de significados como de prácticas, pero desde perspectivas particulares.

De acuerdo con Bernstein el concepto de competencia, junto con sus alcances y realizaciones encuentran su sentido en lo que ha llamado recontextualización pedagógica, donde la escuela enmarca directamente al sujeto, reduciendo o ampliando sus competencias dependiendo de las relaciones que tenga frente a las diferentes formas de poder y control; además reconoce el gran valor de los aportes realizados por Chomsky, Piaget, Levi-Strauss, con relación a la competencia lingüística, cognitiva y cultural, entre otras, pero lo que él considera es que se debe mirar son las aplicaciones y valores que la escuela hace a los mismos.

Bernstein plantea que si bien es cierto que todos nacemos competentes, es en la formación social y académica donde verdaderamente se evidencian las capacidades, alcances y actuaciones que nos clasificaran y especializarán dependiendo al grupo social a que pertenezcamos.

Más adelante, mencionan Carvajal “&” Fajardo (2008), que el núcleo de la competencia pedagógica es la competencia comunicativa, tal como lo plantea Mockus en su libro “De las Fronteras de la Escuela” y que se mencionará más adelante en el presente trabajo.

En cuanto Habermas, dicen Carvajal “&” Fajardo (2008), utiliza el término competencia en relación a las competencias comunicativas e interactivas en su teoría de la acción comunicativa, con respecto a estas últimas propone que dicha expresión parta de la hipótesis de que las capacidades del sujeto que actúa socialmente pueden investigarse desde el punto de vista de una competencia universal.

En cuanto al discurso pedagógico oficial en competencias, dicen Carvajal “&” Fajardo (2008), que éste se empara en primer lugar en la Ley 115 de febrero de 1994 en su artículo cuarto, que enuncia que le corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la educación; en cuanto a la inclusión del concepto de competencia, el gobierno ha implementado la Ley 0715 de diciembre 21 de 2000, recogiendo los postulados de los art. 151, 258, 356 y 357 de la Constitución Colombiana, donde se establecen las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de preescolar, básica y media como una competencia de la Nación.

En el ámbito internacional el surgimiento de las competencias y su relación con la educación superior esta relacionado con la necesidad planteada por la comunidad europea de redireccionar el contexto de ésta para dar respuesta a los cambios y retos de la sociedad actual.

A nivel nacional, dicen Carvajal “&” Fajardo (2008), el proceso de implementación de competencias data de 1991 a partir de la necesidad de crear un sistema de evaluación de acuerdo con un contrato del Banco Mundial de financiación de la educación. Y es en el gobierno de Cesar Gaviria (1990-1994) donde se realizan las primeras pruebas enfocadas a las competencias comunicativas. Con el gobierno de Uribe el sistema de evaluación por competencias se consolida a través del Plan de Desarrollo llamado Revolución Educativa (2002).

Por lo que las competencias se multiplican y se enfocan hacia la productividad laboral a través del fortalecimiento de instituciones como el SENA y de entidades de sin ánimo de lucro.

Carvajal “&” Fajardo (2008), mencionan también que en el proceso de reconceptualización del examen de estado, María Cristina Torrado (1998) promueve un concepto de competencia en donde confluyen dos de las vertientes teóricas que hasta hoy lo sustentan; la primera que la considera como un conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado, y la segunda como la capacidad de realización situada y afectada por el contexto en el que se desenvuelve el sujeto y la actuación.

2.2.7. Enfoque curricular basado en competencias

2.2.7.1. Enfoque Curricular Basado en Competencias en Colombia

El enfoque basado en competencias, considera Tobón (2006), es importante estudiarlo, comprenderlo y aplicarlo por ser en primer lugar el enfoque que está en el centro de la política educativa colombiana en cada uno de sus diferentes niveles, haciendo necesario que todo docente aprenda a desempeñarse con idoneidad en este enfoque; en segundo lugar por ser las competencias la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el “Tuning” de la Unión Europea; y en tercer lugar porque las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad.

Las competencias son consideradas por Tobón (2006), un enfoque por focalizarse en aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación como son: la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño entre actividades y problemas; y en cuanto a la construcción de programas de formación afirma que están acorde con los requerimientos y la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad.

El enfoque por competencias, dice Tobón (2006), implica cambios y transformaciones profundas en cada uno de los niveles educativos, por lo que seguirlo es comprometerse con una educación de calidad.

Una dificultad que él encuentra a éste enfoque es que exista una diversidad de definiciones de competencia, las cuales tienen problemas por su reduccionismo o falta de especificidad con otros conceptos, convirtiéndose en un obstáculo en el momento de diseñar y ejecutar programas de formación.

La definición que propone Tobón (2006) y que se ha debatido con diferentes autores, es que las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto y con responsabilidad.

Por otro lado, se han presentado diversas críticas a este enfoque entre las cuales cita Tobón (2006) las siguientes: el orientar la educación a lo laboral descuidando lo disciplinar, el centrarse en el hacer y descuidar el ser y la resistencia al cambio impidiendo que los docentes estudien el enfoque con profundidad.

2.2.7.2. Enfoque Curricular Basado En Competencias en otros países

El enfoque curricular basado en competencias al igual que la educación basada en competencias, plantea Hawes (2004), son términos que aparecen cada vez con mayor frecuencia en el discurso pedagógico de todos los niveles, a pesar de no ser tan reciente en la historia de la educación; además se distinguen dos enfoques, uno de tradición europea y el otro de la norteamericana, ésta última surge a comienzos del año pasado como racionalización del proceso de las empresa Ford y el otro enfoque, el europeo, se centra en la noción de competencia como un complejo más que como una unidad mínima.

En cuanto si el enfoque curricular basado en competencias, es una moda o tendencia, varios autores asumen su posición al respecto, por ejemplo Hawes (2004), lo considera más una tendencia, pues aporta una visión nueva e integradora a la educación, a la vez que proporciona un léxico y una lógica que permiten sistematizar prácticas ya vigentes en diversos ámbitos de la educación, primero por centrarse en resultados, segundo por responder a la necesidad de superación del paradigma cartesiano que ha regido por tantos años los modelos formativos caracterizado por una insistencia en lo intelectual y tercero por ser lo más conveniente para la sociedad que quiere más desarrollarse que crecer, como es el caso de Chile.

A lo anterior se aúna que el modelo por competencias es algo complejo pues, según Hawes (2004), incluye tanto ejecuciones como procesos cognitivos y afectivos; además que el hablar de currículum basado en competencias es pretender algo más que un cambio en el discurso pues esta orientado a que se produzca cambios en las prácticas y en las culturas de las escuelas, de los docentes, de los estudiantes y de los padres de familia; por lo que el proceso de transformación cultural no es fácil y además es de lento desarrollo, pues se requiere de recursos y decisiones que no se ven en el momento, como ocurre con los países desarrollados que cuentan con la infraestructura necesaria para hacerlo.

En la década de los ochenta, según Parra & Más Sánchez (s.f.), el enfoque por competencias ingresa al ámbito escolar en relación con la concepción de educación para el trabajo, sosteniendo que el fin supremo de la labor educativa es educar al hombre para el trabajo y además presentando buenos resultados en países desarrollados como Australia, España, Canadá, Estados Unidos y el Reino Unido.

En lo referente a España, el interés por las competencias en el mundo europeo, según Garagorri (s.f.), se debe a la influencia de su utilización en el mundo laboral. La derivación de la organización de la enseñanza por competencias desde lo empresarial a la educación formal hace que algunos piensen que se quiera implantar de una forma camuflada el taylorismo y el modelo conductista, o que sirva de vehículo para impulsar perspectivas educativas centradas en resultados, en los estándares de evaluación y en el credencialismo.

Por ejemplo el proyecto “Tuning” (2003), esta sirviendo de referencia para muchas universidades, el cual propone el sistema de competencias como lenguaje común para cumplir con los objetivos de los títulos y planes de estudio, así como la referencia para la evaluación de los resultados de los estudiantes.

2.2.8. Actividades propuestas por algunos autores para desarrollar la competencia comunicativa.

Leuro “&” Merchan, (s.f.), proponen que las actividades deben estar acompañadas de un componente afectivo, para que se genere un gusto y por ende un conocimiento en este caso, del inglés; entre las que proponen están:

- El **construir maquetas**, actividad que fue enunciada también por uno de los docentes entrevistados de la presente investigación, y que permite a los estudiantes tomar modelos de construcciones y asignarles los nombres en inglés.

- **Actividades de roles**, en donde los estudiantes utilizan el inglés en situaciones creadas por ellos mismos.
- **Radio novelas**, les permite construir textos, hablar y escuchar sus voces en inglés.
- El **proyecto de emisora**, donde pueden utilizar el inglés para hacer publicidad o elaborar programas a su gusto.
- **Trabajo con títeres**, para los más pequeños y **trabajo con cómics**, en donde pueden plasmar su creatividad e imaginación.
- **Actividades a través del teatro y cine**, las cuales facilitan el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés.

En cambio, Sánchez & Quezada (2005), plantean las siguientes actividades para la enseñanza y aprendizaje del inglés y por ende para desarrollar la competencia comunicativa:

- **Cuentos**, que permiten la contextualización del lenguaje y la vinculación afectiva del estudiante con la historia.
- **Canciones**, que desarrollan en el estudiante su sensibilidad frente a los sonidos y además, refuerzan su escucha y mejoran su pronunciación.
- **Dramatizaciones o representaciones**, que les lleva a formar parte de unas historias en las cuales se pueden sentir vinculados.
- **Actividades de expresión plástica**, que incluye la elaboración de libros caseros, máscaras, marionetas, fichas, las cuales son útiles porque favorecen la adquisición de la lengua extranjera.
- Los **juegos**, donde pueden realizar una actividad lúdica y además, reforzar las estructuras gramaticales.

Por su parte Pastor (2006), presenta unas actividades de expresión oral, las cuales considera deben ser significativas, por lo que es conveniente involucrar a los estudiantes en situaciones que tengan que ver con su contexto, que les permitan motivarse, además si se hacen preguntas, éstas deben ser abiertas y sobre temas actuales e interesantes para que ellos puedan expresarse más fácilmente y no se limiten a una única respuesta; por lo que el

docente debe además, contar con una variedad de actividades, las cuales se aplicarán de acuerdo con los intereses de los estudiantes.

Entre las actividades de expresión oral que nos plantea están:

Los **juegos comunicativos**. Se trata de tareas orales con cierto componente lúdico, cuya versatilidad puede ayudar al profesor a adaptarlas a cada grupo. Pueden ser juegos de encadenamiento lingüístico, concursos de preguntas de diverso tipo... **Los juegos de roles y simulaciones**...los primeros son diálogos sin textos fijos en donde cada alumno toma un rol determinado...la simulación suele ser más compleja...**Las discusiones o debates** se plantean a partir de un tema de interés o de una frase llamativa...**Las entrevistas** prevén un intercambio de información...**El habla a partir de estímulos visuales** (fotos, dibujos, imágenes, video)...**Las exposiciones de los aprendices.... Las actividades que suponen la resolución de problemas...** (Pastor, 2006, p. 199-200)

2.2.9. Algunas Estrategias en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de una Lengua Extranjera para el desarrollo de las Competencias Comunicativas

Según González (2008), las estrategias juegan un papel muy importante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que plantea cuatro, las cuales considera son necesarias en una clase de inglés.

La primera hace referencia a “**la motivación**”, la cual, nos dice, se puede dar fácilmente si se cuenta con un ambiente de aprendizaje donde el estudiante se siente cómodo, relajado y con la confianza para participar y ser parte activa de la clase.

La segunda se refiere al uso de **diversas estrategias** que faciliten la creación de una actitud positiva en el estudiante y de un ambiente de aprendizaje adecuado.

La tercera hace referencia a “**la repetición**”, pues es una herramienta que le permite al estudiante memorizar a corto y a largo plazo y además, le ayuda en su proceso de

aprendizaje y en el uso de la lengua en estudio, sin tener la necesidad de recurrir a la traducción a la lengua materna.

Y la cuarta es la de “**Transfer**”, que consiste en aplicar lo que se ha aprendido dentro de un contexto real; ésta estrategia, de una u otra forma, fue mencionada por algunos de los docentes participantes, al referirse a la contextualización del conocimiento, a los trabajos que habían hecho con sus estudiantes como “las maquetas”, “los proyectos” y “los videos caseros”.

La anterior clasificación no es la única, haciendo la revisión teórica se encontró una variedad con relación a las estrategias en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, al igual que diversas concepciones.

Con respecto a las concepciones, las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera, según investigaciones realizadas, datan de los años sesenta del siglo pasado cuando ocurrieron avances en el área de la psicología cognitiva; posteriormente aparecieron varios estudios al respecto.

Por ejemplo Tarone (1983, ctdo. en Lessard-Clouston, 1997), definió las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera como un intento por desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística para incorporarlas en la competencia “interlingual”; para Rubin (1987, ctdo. en Lessard-Clouston, 1997) son estrategias que contribuyen al desarrollo de la lengua que el estudiante construye y que tiene que ver con el aprendizaje; y una definición que es considerada mucho más completa es la siguiente:

Son acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera...estas estrategias facilitan la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de una nueva lengua. Las estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de las habilidades comunicativas. (Oxford 1990, p.18).

Como se puede observar, estas concepciones tienen aspectos en común, como el ser generadas por el estudiante, pues son pasos que siguen para aprender, permitiéndole mejorar el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia lingüística, las cuales pueden ser visibles como, por ejemplo, los comportamientos, o no-visibles como los pensamientos, incluyendo información y memoria, lo cual ayuda al estudiante a ser más autónomo.

Y con respecto a la clasificación de las estrategias, nos dice Rodríguez (s.f.), que suele existir una coincidencia entre algunos autores al establecer tres de ellas:

Las Estrategias Cognitivas, hace referencia a la integración de un nuevo material con el conocimiento previo; **Las Estrategias Metacognitivas**, se refieren a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición y **las Estrategias de manejo de recursos**, que son el conjunto de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la realización de la tarea se lleve a buen término. (Rodríguez, (s.f.), p. 5)

En cuanto a la clasificación de las estrategias con relación al aprendizaje de una lengua extranjera se halla también una variedad. Por ejemplo Rubin (1987, ctdo. en Hismanoglu 2000), habla de tres clases de estrategias: de **aprendizaje**, hace referencia al desarrollo del sistema de la lengua; de **comunicación**, centrándose en dicho proceso; y **sociales**, se refiere a aquellas situaciones donde el estudiante tiene la oportunidad de utilizar lo aprendido.

Y según Rodríguez (s.f.), una de las más completas y útiles es la expuesta por Oxford (1990), teniendo en cuenta que las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera tienen como propósito fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa.

- **Las estrategias directas (de memoria, cognitiva y compensatoria)**, incluyendo de forma directa a la lengua extranjera, las cuales se emplean para desarrollar las cuatro habilidades comunicativas. Las de memoria son las que sirven para

almacenar y guardar información, las cognitivas son las que usan los estudiantes para que su aprendizaje sea significativo y las compensatorias son aquellas que permiten eliminar vacíos de conocimiento y dar continuidad a la comunicación.

- **Las Estrategias indirectas (metacognitivas, sociales y afectivas)**, las cuales sirven para controlar y apoyar el aprendizaje. Las metacognitivas son las que ayudan a los estudiantes a dirigir, planificar, regular y autoevaluar su aprendizaje, las sociales son las que les ayudan a interactuar con otros, haciendo uso de la lengua extranjera y las afectivas les permiten controlar sus emociones, motivaciones y actitudes.

Por otro lado, Pastor (2006), en su libro también ofrece una información completa con respecto a las estrategias con relación al aprendizaje de una lengua extranjera; entre las que cita, se encuentra la tipología de estrategias de O'Malley et al. (1985), tal como lo recogen Larsen-Freeman & Long (1991:185-187):

Estrategias Metacognitivas: anticipación, atención dirigida, atención selectiva, capacidad de dirección propia, anticipar preparación, autocontrol o monitorización, retrasar la producción oral, auto-evaluación y auto-compensación. **Estrategias Cognitivas:** repetición, transferencia, inferencia, deducción, visualización, recursos, traducción, agrupamiento, tomar apuntes, recombinación, representación auditiva, palabra clave y contextualización. **Estrategias Socio-afectivas:** peticiones de aclaración, cooperación y hablarse a sí mismo. (Pastor, 2006, p. 292-294)

Una vez definidas y clasificadas las estrategias de aprendizaje, nos plantea Pastor (2006) que los docentes de inglés deben pasar a revisar el cómo hacer para incentivar su uso en el salón de clases, para así favorecer el aprendizaje de la lengua extranjera, en este caso del inglés. Y nos dice al respecto, que una forma eficaz es la que plantea Fernández (1996) llamada “entrenamiento estratégico” que consiste en:

Introspección y el reconocimiento de las propias estrategias (que se puede hacer mediante un cuestionario que pregunte directamente a los aprendices); el control de

las estrategias para utilizarlas eficazmente en cada caso; el ensayo de nuevas estrategias (de otros compañeros o insinuadas por el profesor); y el desarrollo consciente de las más rentables (como práctica habitual en todo el proceso de aprendizaje y en los momentos específicos de entrenamiento estratégico) (Pastor, 2006, p.295).

Luego nos dice que es muy importante identificar las estrategias y para ello nos plantea las siguientes posibilidades que permitirían hacerlo:

- El análisis de las producciones de los estudiantes y la búsqueda de la causa de los errores.
- La introspección y verbalización, donde el estudiante a través de una tarea dice todo lo que se le ocurre.
- Las estrategias que aporta el estudiante y por último las estrategias de un buen estudiante, entre las que se hallan: un buen motivo para aprender, desarrollar una actitud positiva, estar convencido de las capacidades para aprender una lengua extranjera, responder a las situaciones de aprendizaje, aprovechar las oportunidades de aprendizaje, comunicarse más en la lengua extranjera, arriesgarse, combinar el aprendizaje derivado de la lengua nativa con el de las técnicas de estudio y disponer de las habilidades para percibir, analizar y memorizar las características de la lengua extranjera y también aprender de los propios errores, que fue algo que primó en algunas de las clases observadas.

3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

3.1. CORTE EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de esta investigación sobre las concepciones y experiencias de los docentes de inglés de los Colegios Cafam e Integrado de Fontibón con relación a la construcción de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes del grado sexto, se realizó dentro del enfoque cualitativo porque permite una aproximación global de las situaciones sociales para “explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva” (Bonilla, 2000, p.119).

Además, se encuentra en el campo de la investigación cualitativa, dado que se pretendió producir hallazgos distintos a los que no se llega por medio de los procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación, vale la pena aclarar que algunos de los datos se pudieron cuantificar, pero el objetivo del análisis de esta investigación era más interpretativo y descriptivo.

Esta investigación es de corte hermenéutico, ya que se centró en la interpretación de una situación, en este caso la de las concepciones y experiencias de los docentes de inglés de los colegios mencionados.

Y es interpretativa porque se basó en la observación de datos y hechos aportados por los docentes de inglés tanto del Colegio Cafam como del Colegio Integrado de Fontibón para luego ser analizados e interpretados a luz de la teoría expuesta al respecto.

Todos los pasos que se siguieron en ésta investigación y que se expondrán más adelante en el numeral 3.3. , condujeron a una actividad interpretativa, donde la observación y la interpretación fueron inseparables.

Aunado a lo anterior, esta investigación es interpretativa de corte hermenéutico por las siguientes razones:

- Se encuentra basada en lo natural y no en un laboratorio
- Esta centrada en un contexto específico como son los colegios, uno de carácter privado y otro público.
- No hay experimentalidad ni control.
- Se fundamenta más en el valor de la palabra que en datos estadísticos.
- Le da más importancia a la significatividad que a la representatividad.
- Los instrumentos y técnicas fueron cualitativos: el diario de campo y la entrevista.
- Se realizaron estructuras de sentido para la deducción de los datos cualitativos.

3.2. DESCRIPCIÓN DEL TIPO DE MÉTODO

Teniendo en cuenta que el presente trabajo busca dar respuesta a la pregunta planteada, ¿Cuáles son las concepciones y experiencias de los docentes de inglés de los Colegios Cafam e Integrado de Fontibón con relación a la construcción de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes del grado sexto?, el enfoque que se utilizó fue cualitativo y el método el descriptivo.

Se utilizó el método descriptivo porque permitió recoger, organizar, resumir, presentar, analizar, generalizar, los resultados tanto de las entrevistas como de las observaciones realizadas a las clases de los docentes de inglés del Colegio Integrado de Fontibón y el Colegio Cafam.

Se definió este método de investigación porque la investigadora del presente trabajo se propuso describir las concepciones y experiencias de los docentes de inglés de los

colegios mencionados, con relación a la construcción de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes del grado sexto.

Pero, ¿en qué consiste éste método? , para dar respuesta a esta pregunta se fundamentara en los aportes que han dado al respecto algunos estudiosos en el tema.

El método descriptivo es considerado por varios autores como un método o una técnica que permite recoger o analizar datos; además es reconocido por ser uno de los métodos más utilizados por los investigadores; por ejemplo para Salkind (1998), la investigación descriptiva es aquella donde se reseñan las características o rasgos de la situación o fenómeno de objeto de estudio.

Según teóricos de la investigación, la descripción permite el paso a la explicación de la información que ha sido recolectada en el trabajo de campo, para así aclararla y comprenderla. Por lo que muchos investigadores encuentran una estrecha relación entre la descripción y la explicación, pues no conciben la una sin la otra.

En cuanto a la descripción se dice que, tradicionalmente se define la palabra “describir” como el acto de representar, reproducir o figurar a personas, animales o cosas por medio del lenguaje, de tal manera que al leer o escuchar el lenguaje, se evoque la cosa representada, reproducida o figurada... se deben describir aquellos aspectos más característicos, distintivos y particulares de esas cosas, personas o situaciones, es decir, aquellas propiedades que las hacen reconocibles a los ojos de los demás. (Cerde, 1995, p.71).

El Método Descriptivo tiene varias funciones, una las cuales “es la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada dentro del marco conceptual de referencia” (Cerde, 1995, p. 73)

Otra de las funciones del Método Descriptivo es el describir las partes, categorías o clases que componen el objeto de estudio y la relación que tiene éste con otros objetos.

3.3. ¿CÓMO SE LLEVÓ A CABO LA INVESTIGACIÓN?

Para lograr el objetivo propuesto, en este caso, describir las concepciones y experiencias de los docentes de inglés de los Colegios Cafam e Integrado de Fontibón con relación a la construcción de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes del grado sexto, se realizaron las siguientes actividades:

1. Revisión bibliográfica sobre investigaciones relacionadas con el presente trabajo.
2. Elaboración de un proyecto de investigación a partir de la problemática detectada en el Colegio Integrado de Fontibón.
3. Diseño y validación de instrumentos de recolección de información, para el caso del presente trabajo de investigación se elaboró un instrumento de entrevista para docentes y un diario de campo.
4. Aplicación de los instrumentos de recolección de información, realizando 20 observaciones de clase y 13 entrevistas a docentes de inglés.
5. Organización y sistematización de la información recolectada
6. Categorización, codificación y análisis de la información recolectada, diseñando redes de sentido.
7. Interpretación de la información y Presentación de resultados.
8. Elaboración del documento final

Es importante anotar, que la exploración bibliográfica es un momento transversal y permanente a todos los momentos de la investigación.

3.4. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN

La presente investigación tomó como población a los profesores de inglés de los colegios Cafam e Integrado de Fontibón; siendo éste último de carácter oficial, ubicado en la localidad novena de la ciudad de Bogotá, el cual consta de cuatro sedes, una para la básica secundaria y las otras para la básica primaria, en estas sedes los docentes llevan a cabo actividades de docencia y todo lo relacionado con el ámbito académico y convivencial de sus estudiantes; el primero ubicado en la localidad de Engativa, de carácter privado y el cual brinda una educación en todos los niveles desde preescolar hasta la media.

De ambas instituciones se tomó como muestra a los docentes de inglés de básica secundaria, dando prioridad a aquellos que se encontraban dirigiendo los grados sextos, por estar directamente relacionados con el problema del presente trabajo de investigación, y quienes en su gran mayoría cuenta con una gran trayectoria como docentes, como se puede observar en el siguiente cuadro:

Número de Docentes que participaron para las observaciones de clase	Total experiencia como docente
2	27 años
1	25 años
1	10 años
1	4 años

La muestra esta conformada por doce docentes de inglés y tres expertos, siendo estos últimos también docentes, pero considerados así por tener una mayor trayectoria, experiencia e idoneidad en el tema.

En el instrumento de investigación de la entrevista el total de docentes participantes fueron 13, clasificados de la siguiente manera:

Número de docentes entrevistados del Colegio Cafam	Número de docentes entrevistados del Colegio Integrado	Número de Docentes Expertos del Colegio Cafam	Número de Docentes Expertos del Colegio Integrado	Total de Entrevistas
5	5	1	2	13

Del instrumento de investigación del diario de campo los docentes participantes fueron cinco, tres de los cuales ya habían formado parte de la entrevista. Y se distribuyeron de la siguiente manera:

Número de docentes observados del Colegio Cafam	Número de docentes observados del Colegio Integrado	Número de Docentes Expertos observados del Colegio Integrado	Total de Observaciones
3	2	1	20

Por tanto, el total de docentes participantes tanto en entrevistas como en las observaciones de clase fueron: 15, distribuidos de la siguiente manera:

Número de docentes participantes del Colegio Cafam	Número de docentes participantes del Colegio Integrado	Total de Docentes Participantes
7	8	15

Pasando a los criterios de la muestra se puede afirmar que estos se basaron en la población y contexto para la investigación, dentro de un tiempo determinado. Por lo que llevo a concluir que el tipo de muestra es el denominado “muestreo intencionado”, pues se seleccionó los elementos que a mi juicio como investigadora considere eran representativos para el presente trabajo, lo que exigió un conocimiento previo de la población de esta investigación.

Además que la muestra se seleccionó para satisfacer la necesidad de conocer las concepciones y experiencias de los docentes de inglés de los Colegios Cafam e Integrado de Fontibón con relación a la construcción de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes del grado sexto.

3.5. ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

3.5.1. Diario de Campo

El diario de campo se diseñó con el objetivo de observar y registrar aquellos aspectos de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés relacionadas con la construcción de ambientes de aprendizaje y el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de los colegios Cafam e Integrado de Fontibón.

Los aspectos a tener en cuenta en el diario de campo se pueden observar en el anexo No.2, los cuales fueron de gran utilidad para el presente trabajo de investigación como se puede constatar en el capítulo de presentación y análisis de resultados.

El diario de campo fue aplicado a 20 observaciones de clase realizadas en los Colegios Cafam e Integrado de Fontibón; el cual fue útil porque permitió registrar con detalle observaciones e informaciones pertinentes al trabajo de investigación, facilitando además, el proceso de recordación, el cual es indispensable en el momento de presentar y analizar los resultados.

3.5.2. Entrevistas Individuales semi-estructuradas

En el proceso de investigación existe una gran variedad de estrategias para la recolección de información; teniendo en cuenta el método y los requerimientos del presente trabajo de investigación se realizaron entrevistas individuales semi-estructuras y las preguntas fueron abiertas, centradas en acciones, en este caso en lo relacionado a las

concepciones y experiencias de los docentes de inglés con respecto a los ambientes de aprendizaje y desarrollo de competencias comunicativas de sus estudiantes, en los colegios mencionados.

Dicha estrategia de recolección, permitió recolectar información valiosa para el presente trabajo de investigación y establecer contacto directo con los docentes de inglés de los Colegios Cafam e Integrado de Fontibón.

Los aspectos a tener en cuenta en la entrevista se pueden observar en el anexo No.3, los cuales también fueron de gran utilidad para el presente trabajo de investigación como se puede constatar en el capítulo de presentación y análisis de resultados.

La entrevista fue aplicada a 13 docentes de inglés de los Colegios Cafam e Integrado de Fontibón; la cual permitió registrar información pertinente al trabajo de investigación, facilitando el proceso de recordación, el cual es indispensable en el momento de presentar y analizar los resultados.

3.6. ESTRATEGIAS DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Con relación a la transcripción de las entrevistas, la investigadora se encargó de digitar y revisar cuidadosamente todo lo registrado por cada uno de los docentes participantes para así hacer una muestra veraz de lo dicho y aportado por cada uno de ellos.

La entrevista como el Diario de campo se codificó y categorizó de la siguiente manera:

- Lo primero que se hizo fue un ejercicio de codificación de fuente tanto de las entrevistas como del diario de campo y de los docentes participantes, a cada uno se le asignó un código de fuente el cual sirve para identificar tanto el instrumento de

investigación, institución, como docente, tal como se puede observar en los siguientes cuadros:

INSTRUMENTO	CODIGO
Entrevista	1
Diario de Campo	2

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CODIGO
Colegio Integrado de Fontibón	CIF
Colegio Cafam	CC

DOCENTE ENTREVISTADO	CODIGO
Freddy Cañón	A
Claudia Valderrama	B
Cesar Yomayusa	C
Carmen Elisa Lozano	D
Sandra González	E
Hugo Roldan	F
Alfonso Daza	G
Judith León	H
Martha Quijano	I
Gaby Zúñiga	J
Alexandra Vergara	K
Daissy Ávila	L
Jorge Andrés Morales	M

DOCENTES OBSERVADOS	CODIGO
Gladys Mondragón	A
Gaby Zúñiga	B
Judith León	C
Alexandra Vergara	D
Carmenza Rincón	E

Por ejemplo con respecto a la pregunta, ¿Cómo definiría usted un ambiente de aprendizaje? la codificación de fuente quedó de la siguiente manera:

“No es propiamente el salón, es el momento o el espacio donde el estudiante realmente aprende significativamente algo, puede ser un ejercicio que se hizo fuera del salón, algo que se hizo en un momento en el salón o una experiencia que tuvo en un trabajo, en una tarea. Es el espacio donde el niño aprende significativamente.” CC1A

“Un ambiente de aprendizaje sería como el conjunto de condiciones, tanto físicas como pedagógicas y también de recursos que permiten un desarrollo de una estrategias para aprender, para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje, en este del inglés, que es mi área, como lengua extranjera” CC1B

Las categorías se establecieron de manera inductiva y deductiva, porque se tomaron algunos elementos de la teoría como se expresa en el marco teórico y también de la información obtenida a través de las fuentes. Esas categorías son: la primera se denominó “Concepciones de ambientes de aprendizaje”, la segunda “Elementos estructurales de un ambiente de aprendizaje” y la tercera “Competencias.

Para el análisis de la información se siguieron algunos pasos propuestos por Anselm Strauss y Juliet Corbin, tales como la codificación abierta mediante el cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones permitiendo así establecer categorías, las cuales representan fenómenos y sirven de base para derivar subcategorías que tienen como finalidad ayudar a clarificar y a especificar la categoría. La información recogida a través de los instrumentos se organiza en relación con la categoría y subcategoría y se le asigna un código analítico el cual representa de manera abstracta el hecho o acontecimiento.

Por consiguiente, se diseña una matriz de análisis la cual esta conformada por cinco columnas distribuidas de la siguiente manera:

- En la primera columna los códigos de fuente, los cuales permiten identificar el colegio, instrumento y la persona participante en el proceso de investigación, como se explico anteriormente.

- En la segunda columna, para el caso del instrumento de la entrevista, se transcribieron las respuestas que los participantes expusieron.

- En la tercera columna se señalaron los códigos analíticos, los cuales surgieron de la lectura e interpretación de la información arrojada por los participantes.

- En la cuarta columna se señala las subcategorías las cuales surgen de la interpretación de dicha información.

- Y en la quinta columna se expone un comentario del investigador con respecto a la información dada, en este caso, por el entrevistado, como se ve en el siguiente ejemplo:

CATEGORIA: 1. CONCEPCIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE
SUBCATEGORÍA: CONTEXTO DE APRENDIZAJE

CODIGO FUENTE	RESPUESTAS	CÓDIGO ANALÍTICO	SUB-CATEGORIA	COMENTARIOS
CC1A	“No es propiamente el salón, es el momento o el espacio donde el estudiante realmente aprende significativamente algo, puede ser un ejercicio que se hizo fuera del salón, algo que se hizo en un momento en el salón o una experiencia que tuvo en un trabajo, en una tarea. Es el espacio donde el niño aprende significativamente.”	- Momento - Espacio - Aprendizaje significativo - Ejercicio - Experiencia - Tarea	Contexto de aprendizaje	El ambiente de aprendizaje concebido como aquella experiencia significativa del aprendizaje que no es exclusiva del aula, pues fuera de ella es posible.
CIF1C	“Yo definiría el ambiente de aprendizaje como un espacio donde se encuentra las condiciones propicias para poder adquirir y aplicar conocimiento, no solamente tenerlo como un conocimiento que uno va a tener cultural sino un bagaje que la va a servir para desenvolverse en la vida”	- Espacio - Condiciones propicias de aprendizaje - Conocimiento - Bagaje - Aprendizaje Significativo	Contexto de aprendizaje	Lo caracteriza como un fenómeno espacial, quien bien podría ser de naturaleza física o psicológica.
CC1G	“Eso se refiere al entorno, que de una parte crea el docente, y por otra parte, el que es facilitado por la institución en la cual labora. En cierto sentido el entorno físico pues es un poco inmodificable, la modificación se hace más por parte del docente, con su actitud, con el manejo del material que a veces es obligatorio usar, entonces se tiene cierta flexibilidad y dependiendo de la libertad que	- Entorno de la Entorno creado por el docente - institución - Entorno Físico - Actitud del docente - Manejo del material - Flexibilidad - Libertad del docente - Ambiente favorable	Contexto de aprendizaje	El ambiente de aprendizaje es concebido a partir del entorno creado por el docente, por el de la institución y por el entorno físico, el cual se puede modificar con la actitud del docente y con el manejo que hace del material.

	tenga el docente, hay posibilidades de crear un ambiente de aprendizaje más o menos favorable para los estudiantes”.			
CC1K	“Personalmente pienso que un ambiente de aprendizaje uno debe crearlo desde el mismo entorno en que se desenvuelve el niño, la organización de los puestos, el aseo que haya en el salón, el arreglo que ellos tengan en su presentación personal, creo que desde esas pequeñas cositas se empieza a crear un ambiente propicio de aprendizaje para los niños, desde el saludo, el orden, llamar lista, que ellos estén dispuestos a escuchar a la clase, todas las herramientas que uno proporcione para que ellos mejoren sus competencias, desde lo más mínimo uno tiene que empezar para crearles a ellos un buen entorno de aprendizaje”.	<ul style="list-style-type: none"> - Entorno del estudiante - Organización de los puestos - Aseo del salón - Presentación personal - Saludo - Orden - Llamar lista - Disposición de escucha - Herramientas de aprendizaje para mejorar las competencias - Partir desde lo mínimo 	Contexto de aprendizaje	Todos los elementos con que el estudiante interactúa en su cotidianidad son fundamentales para el aprendizaje, por lo que es necesario controlarlos desde lo más básico hasta lo más complejo.
CIF1M	“Un entorno propicio para una actividad de enseñanza aprendizaje. Un entorno que esta dispuesto de tal forma que se logre interactuar, retroalimentando las actividades”.	<ul style="list-style-type: none"> - Entorno - Enseñanza-Aprendizaje - Interacción Retroalimentación de actividades	Contexto de Aprendizaje	Plantea que las experiencias de enseñanza – aprendizaje generen una relación dinámica y simbiótica

También se utilizó en este proceso la codificación axial la cual relaciona las categorías con las subcategorías y estas con sus respectivos códigos analíticos; todo lo anterior se hace entorno a una categoría eje, como se relaciona en la siguiente matriz:

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	CÓDIGO ANALÍTICO
Concepción de ambientes de aprendizaje	Contexto de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Momento - Espacio - Aprendizaje significativo - Ejercicio - Experiencia - Tarea - Entorno de la institución - Entorno Físico - Entorno del estudiante Entorno creado por el docente - Actitud del docente - Manejo del material - Flexibilidad - Libertad del docente - Ambiente favorable - Organización de los puestos - Aseo del salón - Presentación personal - Saludo - Orden - Llamar lista - Disposición de escucha - Herramientas de aprendizaje para mejorar las competencias - Partir desde lo mínimo - Enseñanza-Aprendizaje - Interacción Retroalimentación de actividades
	Factores, elementos y circunstancias de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Condiciones Físicas - Condiciones Pedagógicas - Condiciones propicias de aprendizaje - Recursos - Estrategias de aprendizaje - Espacio - Conocimiento - Bagaje - Aprendizaje Significativo - Número de estudiantes - Forma de comunicación: Lectura - Vocabulario - Estructuras gramaticales - Preguntas hechas por los estudiantes - Participación de los estudiantes - Estímulos - Corrección - Evaluación - Guías - Lúdica - Parte física - Disposición para entender - Intensión para aprender
	Elementos de un ambiente óptimo	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente armónico - Estudiantes Motivados - Grupo pequeño de estudiantes - Temas llamativos - Temas interesantes - Ambiente de mucho apoyo - Ambiente de input

Concepción de ambientes de aprendizaje	Elementos del Proceso Enseñanza – Aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo - Elementos de desarrollo en clase - Recursos - Actividades - Contenidos - Estrategias de aprendizaje - Metodologías - Métodos de enseñanza de una lengua extranjera - Estudiante - Profesor - Tranquilidad
	Caracterización de un ambiente de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Ambientes de transformación del conocimiento - Interactivo - Mediático - Organizacional - Diferentes definiciones y características - Ambiente de mucho apoyo - Ambiente de input - Uso de lo aprendido - Utilizar los recursos disponibles

Y por ultimo se utiliza la codificación selectiva cuyo proceso integra y refina la teoría; a partir de esta herramienta se construyo las redes de sentido, las cuales nos permiten describir las características básicas de los fenómenos para interpretar y explicar los datos como a continuación se relaciona para el ejemplo que se esta exponiendo:

Y todo el proceso anterior se llevo a cabo con las tres categorías, subcategorías y códigos analíticos en la matriz de análisis expuesta, para posteriormente visualizar e interpretar la información a través del diseño de 25 estructuras de sentido, las cuales se pueden observar en su totalidad en el anexo No.4.

- Luego de diseñar dichas estructuras de sentido en su totalidad, se procedió a escribir el capítulo de descripción y análisis de resultados, teniendo en cuenta no sólo la información recolectada sino además la literatura que había al respecto como se puede observar en el siguiente capítulo.

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se dará a conocer los resultados arrojados por la presente investigación teniendo en cuenta el objetivo principal:

Describir las concepciones y experiencias de los docentes de inglés de los Colegios Cafam e Integrado de Fontibón con relación a la construcción de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes del grado sexto.

4.1. CONCEPCIONES DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE DE LOS DOCENTES DE INGLÉS DE LOS COLEGIOS CAFAM E INTEGRADO DE FONTIBÓN

Para dar cuenta de este resultado se tuvo presente el siguiente objetivo específico: identificar y describir las concepciones de ambientes de aprendizaje de los docentes de inglés de los Colegios Cafam e Integrado de Fontibón.

Preguntándole a los docentes por sus concepciones de ambientes de aprendizaje se encontró una diversidad en sus respuestas, algunas con puntos en común y otras totalmente diferentes, unos con una mayor visión de lo que son los ambientes de aprendizaje y otros con una visión reduccionista y simplista.

Se halló que la concepción de los ambientes de aprendizaje de los docentes de inglés, en general, está dada por un contexto de aprendizaje; por unos factores, elementos y circunstancias de aprendizaje; por unos elementos de un ambiente óptimo; por unos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y por unos propios de su caracterización.

4.1.1. La Concepción de ambiente de aprendizaje a partir del contexto

La concepción a partir del contexto de aprendizaje es vista en un primer lugar como un “**momento o espacio**” donde el estudiante logra aprender significativamente a través de una tarea, un ejercicio o una experiencia, como se puede constatar en el siguiente testimonio:

“No es propiamente el salón, es el momento o el espacio donde el estudiante realmente aprende significativamente algo, puede ser un ejercicio que se hizo fuera del salón, algo que se hizo en un momento en el salón o una experiencia que tuvo en un trabajo, en una tarea. Es el espacio donde el niño aprende significativamente.” (CC1A)

O como el “**espacio**”, donde se encuentra unas condiciones propicias para la aplicación del conocimiento.

“Yo definiría el ambiente de aprendizaje como un espacio donde se encuentra las propicias para poder adquirir y aplicar conocimiento...” (CIF1B)

En un segundo lugar es vista como “**el entorno**”, que puede ser creado desde cuatro referentes: el primero **a partir del docente**, quien puede modificar el espacio físico a partir de su actitud y del uso del material que él le dé, pues dependiendo de su libertad en la clase puede crear un ambiente favorable; el segundo **a partir de la institución**; el tercero **a partir del mismo estudiante**, con su saludo, actitud, orden, disposición para la clase, entre otros y el cuarto desde **el proceso de enseñanza-aprendizaje**, caracterizado por la interacción para lograr la retroalimentación de las actividades.

“Eso se refiere al entorno, que de una parte crea el docente, y por otra parte, el que es facilitado por la institución en la cual labora. En cierto sentido el entorno físico pues es un poco inmodificable...” (CC1G)

4.1.2. Concepción de ambientes de aprendizaje a partir de los factores, elementos y circunstancias de aprendizaje

Es vista como el conjunto de condiciones tanto físicas, como pedagógicas y de recursos que permiten aplicar unas estrategias para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso del inglés; también como la construcción en el aula a partir de los recursos y las diferentes actividades que permiten llegarle al estudiante, por lo que se considera que se debe tener en cuenta la parte lúdica, la parte física y la disposición del estudiante para entender y aprender.

“Un ambiente de aprendizaje sería como el conjunto de condiciones, tanto físicas como pedagógicas y también de recursos que permiten un desarrollo de unas estrategias para aprender...” (CC1B)

4.1.3. Concepción de ambientes de aprendizaje a partir de los elementos de un ambiente óptimo

Es considerada en una primera instancia como un ambiente armónico que está conformado por unos estudiantes motivados y por grupos pequeños, máximo de 25 estudiantes; en segunda instancia por crear una atmósfera que le permite al estudiante sentirse inmerso en el idioma que esta aprendiendo, en este caso del inglés; y en una tercera instancia por promover la capacidad comunicativa, la cual requiere de unas herramientas lingüísticas, de unos temas interesantes, de una necesidad comunicativa que genere un reto comunicativo y de un espacio donde los estudiantes se puedan sentir cómodos; en otras palabras esta concepción es considerada como un ambiente atractivo y retador para el estudiante.

“Un ambiente de aprendizaje para mi es un ambiente armónico, en donde los estudiantes estén motivados, en donde halla, para una lengua extranjera, en donde halla máximo 25 estudiantes, para mi ese es un ambiente de aprendizaje óptimo”. (CIF1D)

4.1.4. Concepción de ambientes de aprendizaje a partir de su caracterización y de los elementos del Proceso Enseñanza-Aprendizaje

A partir de la caracterización, la concepción de ambiente de aprendizaje es vista como los ambientes que permiten transformar el conocimiento, los cuales pueden ser interactivos, mediáticos y organizacionales.

“Bueno para mí los ambientes de aprendizaje, son los ambientes donde las personas logran transformar el conocimiento, puede ser interactivo, puede ser mediáticos, puede ser organizacional, tienen varias características y varias definiciones...” (CIF1I)

Desde los elementos del Proceso Enseñanza-Aprendizaje está conformada por todos aquellos que permiten al docente realizar éste proceso, incluyendo el mismo currículo; y por los que facilitan el desarrollo de una clase como son: los recursos, las actividades, las estrategias, las metodologías y los métodos de enseñanza, entre otros.

“Un ambiente de aprendizaje esta conformado por todos los elementos que permiten que los docentes realicen precisamente el proceso de Enseñanza – Aprendizaje, incluyendo el currículo mismo...” (CC1F)

4.2. METODOLOGÍAS, ACTIVIDADES Y RECURSOS QUE LOS DOCENTES UTILIZAN EN EL DESARROLLO DE SUS CLASES DE INGLÉS EN FUNCIÓN DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE.

Para dar cuenta de este resultado se tuvo presente el siguiente objetivo específico: describir las metodologías, actividades y recursos que los docentes utilizan en el desarrollo de las clases de inglés en función de los ambientes de aprendizaje.

4.2. 1. Temas utilizados por los docentes

Los temas manejados por los docentes en cada una de las clases observadas, en su gran mayoría, fueron de índole gramatical, los cuales se manejaron de forma diferente, dependiendo del estilo y la metodología utilizada por cada uno de ellos. Entre los temas utilizados están: el uso del Verbo To Be, los condicionales, la voz pasiva, los comparativos y superlativos, los tiempos: presente, pasado simple y los perfectos, como se puede constatar en el siguiente cuadro:

OBSERVACIÓN	TEMAS	CODIGO
1	“Strong Events”	CIF2A
2	Pasado Simple con verbos diferentes al To Be	CIF2B
3	Pasado Simple con verbos diferentes al To Be.	CIF2B
4	Presente Simple del verbo “To Be” y Pasado Simple.	CC2C
5	Customs around the World. Advice	CC2C
6	Simple Past – review	CC2D
7	Simple Past – review	CC2E
8	Past Perfect	CIF2A
9	Present Perfect y Simple Present	CC2D
10	Comparativos	CC2D
11	Past, Present, Past Participle.	CC2E
12	Passive Voice	CC2D
13	Grammar exercise, Simple present and Passive Voice	CC2D
14	Past Perfect	CIF2A
15	A World of Records. Comparatives y Superlatives.	CC2E
16	A World of Records. Comparatives y Superlatives.	CC2E
17	Comparatives and Superlatives. Mysteries Past and Present	CC2E
18	Pasado Perfecto	CIF2A
19	Real Conditional	CIF2A
20	Present Perfect and Simple Past	CIF2B

4.2.2. Recursos Utilizados por los docentes

En lo referente a los recursos, en su gran mayoría los docentes se valieron de los tradicionales: el tablero, el libro, el cuaderno, el diccionario y la grabadora; y otros como: Cds, carteleros, guías de aprendizaje, proyectos y portafolios.

Entre los recursos indispensables para crear un ambiente de aprendizaje propicio en una clase de inglés, los docentes mencionaron tanto los tangibles como no tangibles; en cuanto a los primeros se señalaron varios, entre los cuales están: el laboratorio de idiomas o aula de inglés, cds, libros de lectura, guías, dvd, proyectos, videos, útiles escolares, portafolios, láminas, ilustraciones, afiches, “flash cards”, textos, grabadoras, letreros en inglés, entre otros; en relación a los segundos se nombraron: dramatizaciones, concursos, internet, filmaciones, lecturas, la convivencia, la recursividad del docente, la cultura, puntos de encuentro, salidas pedagógicas, el respeto y la actitud del docente como del estudiante.

Aunque algunos de los recursos no tangibles no parecieran pertenecer a ese grupo de clasificación, los docentes los mencionaron como tal y los asumieron desde la perspectiva de recursos, que dentro del contexto es válido, como se puede observar en la siguiente matriz:

Recursos Indispensables para un ambiente de aprendizaje propicio	Docente
<ul style="list-style-type: none"> - Audiovisual - Body language - Listening - El CD - Libros - Los readers (libros de lectura) 	CC1.1ª
<ul style="list-style-type: none"> - La convivencia - El respeto - Ambiente de confianza para el estudiante - La actitud del profesor - Las grabadoras - Laboratorio de idiomas - Audiovisual - Trabajo individual - Trabajo grupal - Realidades aparte del salón de clases. 	CC1.1B
<ul style="list-style-type: none"> - Recurso Humano - La actitud del estudiante y el docente - Recursos Físicos - Herramientas que incentiven al estudiante a aprender - DVD - Grabadora - Laboratorio de inglés - Canciones - Laboratorio casero - Role Play - Grabación de “speaking” de los estudiantes 	CIF1.1C
<ul style="list-style-type: none"> - Videos - Láminas - Lecturas de temas llamativos para los estudiantes. 	CIF1.1D
<ul style="list-style-type: none"> - Los libros - Los elementos de la realidad - Materiales auténticos - Conocimiento de la cultura - Información de los medios de comunicación 	CC1.1F (experto)

- Los noticieros, los periódicos, las revistas, los comerciales, el cine.	
- Recursos visuales, no solo los tecnológicos - El aula de inglés - Posters - Afiches - Ilustraciones - Tableros - Puntos de encuentro	CC1.1G
- Salidas - Tour por una ciudad de habla inglesa - Guías	CC1.1H
- Grabadoras - Televisor - VH - Computador - Salón de clases	CIF1.1I
- Grabadoras - Textos - Flash cards - Cards - Posters - Canciones - Dramatizaciones - Los proyectos - La recursividad del docente	CC1K
- Video Bean - Libros - Diccionarios - Juegos - El uso del inglés	CIF1.1L
- Ayudas audiovisuales - Cartones - Papeles - Ambientación teatral - La imaginación - Recursividad	CIF1.1M

Entre los recursos indispensables para crear un ambiente de aprendizaje los que más primaron fueron los tangibles, como libros, cds, grabadoras, televisores, dvd y todos los demás recursos audiovisuales que son de gran utilidad en el desarrollo de una clase de inglés.

4.2.3. Planeación de las actividades realizadas en Clase

La planeación de las actividades realizadas en clase variaron dependiendo el estilo del docente, por ejemplo algunos se limitaron a saludar, escribir el tema del día, a explicarlo y asignar actividades de refuerzo correspondientes; otros en cambio, especialmente, los docentes del Colegio Cafam, siempre escribieron en el tablero la agenda del día, donde especificaron la fecha, el objetivo de la clase, las actividades a realizar como

fueron: la inducción, el trabajo individual, el trabajo grupal, evaluación y la tarea; algunos incluyeron en sus agendas la corrección de la tarea asignada la clase anterior, como se puede observar en el siguiente cuadro:

OBSERVACIÓN	ACTIVIDADES	CODIGO
1	<ul style="list-style-type: none"> - Saludo - Actividad Introductoria al tema – Writing activity” - Trabajo Individual –Listening and Writing activity” - Trabajo grupal - Evaluación 	CIF2A
2	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar lo visto en la clase anterior – Pasado Simple con el verbo To Be. La profesora pregunta que si hay alguna duda, para lo que contesta el grupo que no hay ninguna. - Inducción al Tema – Pasado Simple - Trabajo Individual - Explicación del tema - Tarea 	CIF2B
3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Continuar con el trabajo pendiente de la clase anterior ✓ Trabajo individual ✓ Explicación 	CIF2B
4	<p>La profesora copia en el tablero la siguiente agenda:</p> <p>Octubre 24th, 2007</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducing Patricia Toro 2. Learning Guide No. 13 3. Strategies (learning). 	CC2C
5	<p>La profesora copia en el tablero la siguiente agenda:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Personality Adjectives (Student’s book, page. 114. Exercise 4. Vocabulary a, b, c. 2. Exercises: 2 a page 83 Work Book. 3. Unit Check 14, page 87. 4. Listening unit 14. Student’s Book. <p>Warm up – Writing and speaking Activity</p> <p>Individual work</p> <p>Grupal work</p> <p>Socialization</p>	CC2C
6	<p>La profesora copia en el tablero la siguiente agenda y los estudiantes en su cuaderno:</p> <p>October 26th</p> <p>Topic: Review about comparisons</p> <p>Warm up: Grammar exercise</p> <p>Pair Work: write some sentences.</p> <p>Group Work: game from guideline.</p> <p>Homework: Family connections.</p>	CC2D
7	<p>La profesora copia en el tablero la siguiente agenda y los estudiantes en su cuaderno:</p> <p>Friday, October 26th</p> <p>Objective: Reinforce grammar.</p> <p>Call the list</p> <p>Warm up: reading activity</p> <p>Individual Work: (Homework)</p> <p>Group Work</p> <p>Homework</p> <p>Clean the classroom</p>	CC2E
8	<p>La profesora copia en el tablero la siguiente agenda y los estudiantes en su cuaderno:</p> <p>Friday, October 26th</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Greeting 2. Homework Correction 3. Individual work <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reading activity (explicación de la lectura) ✓ Reading and Listening Activity. ✓ Writing Activity 4. Homework 	CIF2A
9	<p>La profesora copia en el tablero la siguiente agenda y los estudiantes en su cuaderno:</p> <p>October 29th</p> <p>Topic: Guideline 7</p> <p>Objective: Review Comparisons</p>	CC2D

	Warm up: Speaking Exercise Individual Work: Guideline Group Work: Guideline Evaluation	
10	La profesora copia en el tablero la siguiente agenda y los estudiantes en su cuaderno: October 30th Topic: Guideline 7 Objective: Finish guideline Warm up: Writing Exercise Group Work: Game Pair Work: Guideline Evaluation	CC2D
11	La profesora copia en el tablero la siguiente agenda y los estudiantes en su cuaderno: October 30th Objective: Recognize Past, Present and Past Participle. Call the list Warm up: grammar Individual Work Group Work Homework Pick the peppers up.	CC2E
12	La profesora copia en el tablero la siguiente agenda y los estudiantes en su cuaderno: October 31 st . Topic: Guideline 8 “Passive Voice” Objective: Review about Passive voice. Warm up: Listening exercise Group Work: Game about guideline Evaluation	CC2D
13	La profesora copia en el tablero la siguiente agenda y los estudiantes en su cuaderno: November 6 th - . Topic: Guideline 8 “Passive Voice” Objective: Finish with the guideline. Warm up: Grammar exercise Pair Work: Stop Individual Work: Guideline Group Work: Guideline Evaluation	CC2D
14	La profesora copia en el tablero la siguiente agenda y los estudiantes en su cuaderno: November 7 th - . Topic: Past Perfect Objective: Practice Past Perfect Warm up: Reading exercise Group Work: Writing Activity Evaluation	CIF2A
15	La profesora copia en el tablero la siguiente agenda y los estudiantes en su cuaderno: November 7 th - . Topic: A World of Records. (Comparatives and superlatives) Objective: Complete the exercises on the guideline. Call the list Warm up: Guideline Individual Work: Guideline Group Work: Guideline Homework Pick the papers up.	CC2E
16	La profesora copia en el tablero la siguiente agenda y los estudiantes en su cuaderno: Tuesday, November 8 th - . Topic: A World of Records. (Comparatives and superlatives) Objective: Complete the exercises on the guideline. Call the list Warm up: Guideline Individual Work: Guideline Group Work: Guideline Homework Clean the classroom.	CC2E
17	La profesora copia en el tablero la siguiente agenda y los estudiantes en su cuaderno:	CC2E

	Friday, November 9 th . Topic: A World of Records. (Comparatives and superlatives) Objective: Complete the exercises on the guideline No.7 Call the list Warm up: Guideline Individual Work: Guideline Group Work: Guideline Homework Clean the classroom.	
18	La profesora copia en el tablero la siguiente agenda y los estudiantes en su cuaderno: Tuesday, November 13 th . 1. warm up 2. Individual Work 3. Grupal Work (in pairs) – Evaluation. 4. Individual Work (Workbook)	CIF2A
19	La profesora copia en el tablero la siguiente agenda y los estudiantes en su cuaderno: Wednesday, November 14 th . 1. warm up: listening and reading 2. Individual Work: writing activity 3. Pairs Work: writing activity 4. Homework	CIF2A
20	La profesora copia en el tablero la siguiente agenda y los estudiantes en su cuaderno: Wednesday, November 21 st . 5. warm up: reading 6. Individual Work: writing activity 7. Pairs Work: writing activity 8. Homework	CIF2B

Los docentes del Colegio Cafam escribieron siempre la agenda del día en el tablero, debido a que es un requisito de la institución por contar con un modelo pedagógico propio; pero se pudo observar, que éstas agendas variaban, pues unas eran mucho más completas que otras, algunos docentes omitían, por ejemplo, el objetivo de la clase y la evaluación.

Entre las actividades a realizar, en el trabajo individual como grupal se hallaron: actividades de lectura, de escucha, de escritura y de conversación; ejercicios de gramática; juegos como “el ahorcado”, “stop”, “concursos” entre otros; crucigramas, canciones, ejercicios del libro guía, talleres y actividades de la guía de aprendizaje.

La descripción de las actividades varió dependiendo del docente y la caracterización del grupo al que se estaba dirigiendo. A continuación se describirá algunos de los estilos de los docentes observados para desarrollar sus clases de inglés.

Uno de los docentes de inglés del Colegio Integrado de Fontibón, (CIF2A), por ejemplo, empezó una de sus clase con un saludo, en donde allí no solamente se limitaba a

decir “*hello*” o “*good morning*” sino que además realizaba unas preguntas de acuerdo al contexto y la realidad del momento, como por ejemplo el preguntar por el fin de semana o sobre los partidos de fútbol: “*how was your weekend?*”, “*what happened with Millonarios?*”, “*what will happen with Millonarios the next Wednesday?*”.

Luego pasó a hacer la inducción a la clase, la cual también la realizó por medio de preguntas, relacionando con ellas la estructura gramatical a explicar con el tema; posteriormente procedió al trabajo individual y grupal, éstos los llevó a cabo con base a las actividades señaladas en el libro guía; para finalizar con la evaluación, la cual hizo por medio del juego “el ahorcado”, reforzando con éste el vocabulario aprendido.

En otras de sus clases, (CIF2A), también inició de la misma forma, y después procedió a la corrección de la tarea; luego realizó actividades de escucha, lectura y escritura, terminando con la asignación de la tarea; en otras cambió el inicio, por ejemplo con una lectura que le permitió dar introducción al tema y otra la empezó con la explicación del tema; y en cuanto a la estructura de la clase con respecto a las actividades fue la misma a las anteriores descritas.

Se puede concluir de las clases observadas a esta docente, (CIF2A), que las actividades realizadas fueron llevadas del mismo estilo, lo único que cambió fue la actitud de ella frente al grupo al que se estaba dirigiendo, lo que le permitió tener una mayor receptividad con sus actividades con algunos grupos más que con otros.

En cuanto a los docentes del Colegio Cafam, por ejemplo, éstos siguieron las actividades teniendo en cuenta la agenda propuesta al iniciar cada clase; y en la mayoría de las observadas ellas dieron cumplimiento de la agenda en su totalidad.

A continuación se describirá la estructura de la clase de inglés de una de las docentes del Colegio Cafam (CC2D) que más contribuyó con uno de los objetivos de la presente investigación, gracias a la forma como la desarrollaba y llegaba a sus estudiantes.

6	<p>Antes de iniciar las actividades de clase propuestas en la agenda, los estudiantes exponen su objetivo para la presente clase. Ellos lo dicen de forma oral y algunos lo leen del cuaderno, pero de ambas formas lo hacen en inglés.</p> <p>1. Warm up: Grammar exercise</p> <p>Los estudiantes participan desde el inicio de la clase hablando completamente en inglés. Después de que los estudiantes dicen su objetivo personal para la clase, la profesora procede a preguntarles sobre la tarea: “What is the homework for today?” Ante la cual ellos responden: “We had to complete the exercises...”, en este momento varios estudiantes alzan la mano, manifestando con ello su deseo por participar. Después de ello, la profesora empieza a corregir la tarea, copiando en el tablero las respuestas correctas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ First ✓ Deepest ✓ Best ✓ Fewest <p>Al lado del tablero coloca los nombres de los estudiantes que participan y los puntos positivos. Lo que los anima a participar y a trabajar. Una vez terminada de revisar la tarea y de corregirla, empieza con el tema del día.</p> <p>Simple Past</p> <p>Los estudiantes deben decir una oración en este tiempo tanto en forma afirmativa como en negativa. La profesora las escribe en el tablero.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ I paid my puppet ✓ I didn’t pay my puppet. <p>Ahora en forma interrogativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Did you pay your puppet? <p>Los estudiantes van escribiendo estas oraciones en su cuaderno.</p> <p>2. Individual work - Grammar exercise - Writing Activity</p> <p>Los estudiantes deben trabajar en forma individual, escribiendo en su cuaderno o guía el comparativo y superlativo de los siguientes adjetivos: Big, Old, Colorful y Ugly. Para ello les escribe el siguiente ejemplo en el tablero:</p> <p>Example: Cheap – Cheaper – Cheapest</p> <p>Write the comparative or superlative of the following adjectives:</p> <table border="1" data-bbox="350 1012 1140 1142"> <thead> <tr> <th>ADJECTIVE</th><th>COMPARATIVE</th><th>SUPERLATIVE</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Big</td><td>Bigger</td><td>The Biggest</td></tr> <tr> <td>Old</td><td>Older</td><td>The oldest</td></tr> <tr> <td>Colorful</td><td>More Colorful</td><td>The most colorful</td></tr> <tr> <td>Ugly</td><td>Uglier</td><td>The ugliest</td></tr> </tbody> </table> <p>La profesora empieza a revisar a aquellos estudiantes que alzan la mano para participar con el ejercicio y ninguno lo tenía completamente bien, por lo que ella decide resolverlo en el tablero con la ayuda de los estudiantes, recordándoles las reglas que se aplican con los comparativos y los superlativos.</p> <p>Después continúa la profesora con el siguiente ejercicio:</p> <p>Escribe el nombre de dos estudiantes del salón y a cada uno le asigna una cantidad de objetos. Los estudiantes con esta información deben escribir oraciones usando los comparativos. Este ejercicio se realiza en forma de concurso con el reconocido juego llamado “Stop”, por lo que los estudiantes se animan a participar por los puntos positivos y los sellos que la profesora asigna a aquellos que realizan bien el ejercicio.</p> <p>Ejemplo del ejercicio:</p> <p>Write the sentences using comparatives.</p> <ol style="list-style-type: none"> Diana (10 tables), John (8 tables). Diana has more tables than John. Danna (5 video games), Izquierdo (11 video games). Danna has fewer video games than Izquierdo. <p>La profesora le revisa al primero que diga “stop”, si lo tiene mal pasa al siguiente.</p> <p>Para los superlativos la profesora no les escribe las palabras en el tablero sino que se las dice, para que ellos construyan sus oraciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tatiana has the fewest books of all. <p>El estudiante que tiene correcta la oración se la dice a la profesora, para que ella la escriba en el tablero.</p> <p>3. Individual work – Listening and writing activity</p> <p>Para esta actividad la grabadora a la profesora no le funciona, por lo que ella opta por leer el texto original para que los estudiantes lo escuchen atentamente y detecten cuales son los errores que aparecen en el texto que ellos tienen en la guía. Ellos deben subrayar los errores y luego escribir la palabra correcta que debe aparecer en el</p>	ADJECTIVE	COMPARATIVE	SUPERLATIVE	Big	Bigger	The Biggest	Old	Older	The oldest	Colorful	More Colorful	The most colorful	Ugly	Uglier	The ugliest	CC2D
ADJECTIVE	COMPARATIVE	SUPERLATIVE															
Big	Bigger	The Biggest															
Old	Older	The oldest															
Colorful	More Colorful	The most colorful															
Ugly	Uglier	The ugliest															

Finalmente, cabe resaltar como la docente (CC2D) siempre manejó sus clases completamente en inglés y los estudiantes de igual forma, pues cuando no se entendía algo, la explicación también se hacía en el mismo idioma, llevando a cabo cada una de las actividades en un ambiente de aprendizaje inmerso por el idioma extranjero, permitiendo además, con ello no sólo trabajar la habilidad de “speaking”, sino también la de “listening”, “writing” y “reading”, desarrollando, por tanto, con cada una de las actividades propuestas en su clase, la competencia comunicativa de sus estudiantes.

4.2.4. Organización y Planificación de un Ambiente de Aprendizaje en el salón de clases

Teniendo en cuenta las observaciones de clase realizadas, se puede decir que ésta varía según el estilo del docente, la metodología y la institución donde se encuentre laborando, por ejemplo en el caso del Colegio Cafam, los docentes deben organizar y planificar el ambiente de aprendizaje de acuerdo con los parámetros establecidos en el modelo pedagógico de la institución; en cambio los del Colegio Integrado de Fontibón tienen más libertad y autonomía para ello.

Y ante la pregunta de ¿como organizarían y planificarían un ambiente de aprendizaje?, los docentes contestaron:

Organización y Planificación	Docente
<ul style="list-style-type: none"> - Se necesitan diferentes estrategias - Warm up: contextualizar el tema a través de las actividades. - Realizar actividades de refuerzo - Enseñar con base a lo que los estudiantes viven e introducirlos dentro de un contexto real. - Mostrar la aplicabilidad y utilidad de las estructuras y tiempos gramaticales dentro de su contexto. 	CC1A
<ul style="list-style-type: none"> - Depende de diversos factores como: número de estudiantes y los recursos disponibles. - Establecer objetivo: por ejemplo: “enfatar en la conversación”, teniendo en cuenta este objetivo se plantea dos alternativas de trabajo: una por proyectos, donde se enfatiza en lo oral y lo aprendido; la otra es la del portafolio para aplicar especialmente la escritura. - Crear una atmosfera de inmersión en el inglés. - Establecer un contrato pedagógico al iniciar el año, para esclarecer las reglas y segundo enseñar frases útiles para preguntar, solicitar o decir algo en inglés. 	CC1B
<ul style="list-style-type: none"> - Establecer un objetivo con la clase y con los estudiantes - Proponer una meta a corto y largo plazo. 	CIF1C

- Tener en cuenta: contexto, necesidades y recursos. - Realizar actividades contextualizadas de acuerdo con la realidad del estudiante.	
- Sería a partir de un aula de bilingüismo o centro de recursos con programas de inglés, textos y diversos recursos a utilizar como grabadoras y computadores entre otros. - Trabajar la autonomía y los intereses de los estudiantes en esa aula de inglés.	CIF1D
- Establecer el objetivo de la clase - Señalar la meta de aprendizaje - Concretar la habilidad comunicativa - Determinar la competencia comunicativa - Organizar los elementos de la clase - Diseñar las actividades - Diseñar las estrategias	CC1F (experto)
- Contar con grupos pequeños - Conocer al grupo de estudiantes desde el comienzo - Realizar actividades interactivas para desarrollar lo oral - Contar con diferentes espacios, no sólo el salón de clases - Cambiar el esquema de organización y de trabajo - Proponer diferentes actividades - Planificar el tiempo	CC1G
- Acomodar el ambiente teniendo en cuenta la calidad de estudiante - Contar con diversidad de estrategias y recursos - Establecer diferentes actividades como: diálogos, canciones, lecturas, entre otras.	CC1H
- Depende del presupuesto y de los recursos con que se cuenta en la institución - Revisar lo interactivo.	CIF1I
- Contar con los suficientes recursos de aprendizaje como computadores, filmadoras, ayudas audiovisuales y un aula especializada para inglés en el mismo salón de clases.	CIF1J
- Organizar el salón y disponerse para la clase - Controlar la asistencia. - Establecer el objetivo de la clase - Construir la meta de aprendizaje - Conectarse con la clase anterior - Brindar estrategias para hablar en clase - Conceder estímulos por participación - Corregir la tarea. - Manejar toda la clase en inglés para mejorar la habilidad de speaking. - Realizar warm up: inducción - Proponer ejercicios de aplicación de las habilidades comunicativas - Explicar el tema - Trabajar en forma individual primero. - Realizar ejercicios a través de juegos, para hacer la clase dinámica - Practicar el tema con diversidad de actividades - Realizar el trabajo Grupal - Utilizar el error como una estrategia para aprender - Asignar la tarea para la próxima clase - Llevar a cabo la evaluación sobre la clase, para revisar el cumplimiento de la meta y objetivo de la clase.	CC1K
- Organizar el salón de clases y revisar sus buenas condiciones - Contar con los recursos disponibles: guías o videos - Distribuir a los estudiantes en espacios homogéneos - Disponer a los estudiantes para el desarrollo de la clase - Permitir la participación de los estudiantes	CIF1L
- Con elementos propios de la cultura para aplicarlos a la enseñanza del inglés. - Dependiendo de las temáticas a trabajar.	CIF1M

Lo que más primó entre las propuestas de los docentes de inglés para organizar y planificar un ambiente de aprendizaje fue: el contar con una variedad de estrategias y actividades, el contextualizar el conocimiento de acuerdo con la realidad del estudiante, el contar con los recursos necesarios, el establecer el objetivo de la clase y una meta de aprendizaje, entre otros.

4.2.5. Diseño de un ambiente de aprendizaje para mejorar las competencias comunicativas de sus estudiantes

Según los docentes de inglés, el diseño de un ambiente de aprendizaje requiere de: unos elementos mínimos para desarrollar una clase, de unas actividades y de unas estrategias.

Entre los elementos mínimos se encuentra en primer lugar el docente y los estudiantes, y en segundo lugar todo aquello que se requiere para desarrollar una clase de inglés como son: libros, diccionarios, recursos audiovisuales, revistas, el aula de inglés, periódicos, películas, entre otros.

En cuanto a las actividades, consideraron que éstas deben ser planeadas y clasificadas teniendo en cuenta cada una de las habilidades comunicativas (speaking, reading, writing y listening).

En lo referente a las estrategias, informaron que éstas deben estar centradas en los intereses y expectativas de los estudiantes; entre las estrategias que mencionaron están: la recreación de situaciones, el aprovechar los que se encuentran aventajados, el utilizar la creatividad y la imaginación, el apoyarlos, el aplicar el aprendizaje colaborativo, el valerse de la imitación como modelo para desarrollar y mejorar las competencias comunicativas y el tratar temas actuales y de interés para ellos.

Las diferentes respuestas ante la pregunta ¿cómo diseñar un ambiente de aprendizaje? se puede observar en la siguiente matriz:

Diseño de un ambiente de aprendizaje	Docente
A través de: - Actividades de “speaking” como: role plays y videos. - Ejercicios para perderle el miedo el inglés. - Actividades de “listening” a partir de las deficiencias detectadas. - Actividades de “reading” a través lecturas propias de sus vivencias. - Actividades de “writing” a partir de la lectura.	CC1A
- Crear el ambiente propicio - Concienciar a los estudiantes de los problemas de pronunciación que pueden tener y sobre la ventaja de contar con compañeros que saben inglés. - Aplicar las estrategias de los estudiantes aventajados: los estudiantes que presentan deficiencias en inglés trabajan con aquellos que se les facilita. - Imitar a los compañeros más aventajados para desarrollar o mejorar las competencias. - Aprender de los estudiantes aventajados y descubrir sus estrategias para seguirlas.	CC1B
- Tener en cuenta las actividades lúdicas donde el estudiante muestre entusiasmo. - Considerar los intereses y expectativas de los estudiantes	CIF1C
- Crear un ambiente motivante para el estudiante. - Partir de los intereses de los estudiantes - Tener en cuenta juegos, programas, películas y programa de computador.	CIF1D
- Partir de la meta de aprendizaje - Tener en cuenta los elementos físicos y los no físicos - Pensar en la motivación de los estudiantes para que así logre el desarrollo de las habilidades. - Contextualizar el conocimiento a partir de la realidad del estudiante y la cultura de la lengua extranjera, en este caso del inglés. - Propiciar un ambiente agradable y propicio para el estudiante, donde se sienta cómodo, confiado y motivado para aprender. - Proponer actividades interesantes para los estudiantes. - Brindar al estudiante un conocimiento útil que le permita comunicarse dentro de un contexto real. - Generar confianza en el estudiante para incrementar su motivación. - Reducir la tensión del filtro afectivo del proceso de adquisición de una lengua extranjera para que el estudiante se pueda comunicar de una forma más eficiente.	CC1F (experto)
- Usar las habilidades comunicativas de los estudiantes - Tener en cuenta el desarrollo de cada estudiante y el tipo de habilidad que posee. - Disponer del tiempo necesario para identificar las habilidades y desarrollo que posee cada estudiante. - Desarrollar actividades más para aprender que para evaluar. - Mayor intensidad horaria en inglés.	CC1G
- Tener el docente la facilidad de manejar los recursos audiovisuales, tenerlos más a la mano. - Contar con un salón exclusivo para la enseñanza del inglés donde se cuente con todos los recursos necesarios para desarrollar una clase de inglés.	CC1.1H
- Contar con los materiales mínimos para desarrollar una clase (diversidad de libros, diccionarios, cuentos, textos escolares, periódicos, revistas, películas).	CIF1I (experto)
- Contar con todos los recursos para trabajar en clase, como un texto y diccionario para cada estudiante. - Tener un lugar agradable y especializado para la enseñanza del inglés.	CIF1J
- Desarrollar más la habilidad comunicativa de “speaking” - Trabajar por proyectos enfatizando más en lo oral - Realizar actividades de contexto para desarrollar la habilidad comunicativa de “speaking”.	CC1K
- Llevar textos reflexivos que generen una plenaria, discusión y crítica. - Desarrollar diálogos para que el estudiante se pueda desenvolver en un contexto determinado. - Generar en las clases participación para que el estudiante interactúe y aprenda. - Contar con temas actuales para que los estudiantes conozcan y participen.	CIF1L
- Recrear situaciones en contextos reales. - Utilizar la creatividad y la imaginación - Apoyar a los estudiantes - Brindar claves de auto-aprendizaje a los estudiantes - Realizar ejercicios de “listening” usando medios audiovisuales y lecturas complementarias.	CIF1M

Entre los aspectos mencionados por los docentes para diseñar un ambiente de aprendizaje se encuentran: generar un ambiente propicio y agradable para los estudiantes, tener en cuenta los intereses y expectativas de ellos, realizar actividades lúdicas, contextualizar el conocimiento, tener presente la motivación, contar con temas interesantes, tener un lugar especializado para el aprendizaje del inglés y desarrollar las habilidades comunicativas a través de diversas actividades y estrategias.

4.2.6. Experiencias significativas para construir un ambiente de aprendizaje

Entre las experiencias significativas mencionadas por los docentes de inglés se encuentran: el involucrar y el comprometer al estudiante a través de la participación en clase, el realizar actividades interesantes, el viajar a un país de habla inglesa, el manejar la clase informalmente y el involucrar el contexto propio dentro del aprendizaje del inglés.

El involucrar y comprometer al estudiante a través de la participación en clase, le permite que vaya perdiendo el miedo al inglés y a la vez desarrollar la competencia comunicativa, pues aunque al principio les toque trabajo, poco a poco se va mostrando los avances, como lo señaló uno de los docentes entrevistados.

En cuanto a las **actividades interesantes para los estudiantes**, varios docentes coincidieron en ello y mencionaron las siguientes:

- **Realizar videos caseros**, a través de los cuales los estudiantes pueden auto-observarse para detectar sus errores y aprender de ellos, perderle el miedo al inglés y poner en práctica su conocimiento.
- **Diseñar maquetas**, en las cuales los estudiantes imaginan y aplican su conocimiento del idioma, ampliando su vocabulario y contextualizando su propia realidad a través de la representación, bien sea de una iglesia, un colegio o un

parque. Trabajos que se dan a conocer a través de una exposición, permitiéndoles además, desarrollar la habilidad comunicativa de “speaking”.

- **Usar internet**, le permite al estudiante tener un contacto directo con materiales reales relacionándoles con el inglés.

- **Acomodar los programas de televisión a la clase de inglés**, es además una estrategia que le permite al docente mantener el interés del estudiante en la clase, pues se pueden hacer, por ejemplo, concursos o dramatizaciones similares a lo que ellos ven en televisión pero aplicándolos al aprendizaje del inglés.

- **Elaborar el propio material de clase**, le permite a los estudiantes involucrarse más con el aprendizaje del inglés, pues a través de ello repasan y aplican su conocimiento del idioma y además, los motiva al contar con su propio material como posters, cartillas, reportes de lectura, entre otros.

- **Jugar**, lo lleva al estudiante no solamente a divertirse en la clase sino que además a aprender y mantenerse motivado.

- **Trabajar por guías, proyectos y portafolios**, le facilita al estudiante el desarrollo de las habilidades comunicativas (speaking, reading, writing y listening), poner en práctica su conocimiento del idioma y contextualizarlo a través de su propia realidad.

En cuanto **viajar a un país de habla inglesa**, fue mencionada por una de las docentes entrevistas, como experiencia significativa, al considerar que es una oportunidad que le permite a los estudiantes despertar su interés y necesidad por el idioma, pero que desafortunadamente en el contexto donde se encuentra el Colegio Integrado de Fontibón, es muy difícil que ellos tengan esta posibilidad.

En lo relacionado a manejar la clase de una forma informal, puede llegar a ser una experiencia significativa en la medida que se pueda dejar de lado la amenaza y el castigo, y más bien se genere un ambiente flexible y amigable para el estudiante, donde él se sienta confiando y seguro en el proceso de aprendizaje del idioma.

Y en lo referente, al **involucrar el contexto propio dentro del aprendizaje del inglés**, puede ser una experiencia significativa en la medida que se pueda aprender la lengua extranjera como se hizo con la lengua materna, dando prioridad a la habilidad comunicativa de “speaking” dentro de un contexto real.

A continuación se podrá conocer las diferentes respuestas que los docentes expusieron con referente a las experiencias significativas:

Experiencias Significativas	Docente
<ul style="list-style-type: none"> - El involucrar y comprometer al estudiante a través de la participación en clase. - Crear videos en inglés. - A partir de la observación de los videos creados por los estudiantes, identificar los errores y corregirlos. 	CC1A
<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar por proyectos - Aplicar el vocabulario de los libros y del entorno en situaciones reales. - Trabajos realizados en videos, con textos y subtítulos en inglés. - Aplicar las estructuras gramaticales dentro de contextos reales. - El Portafolio para mejorar la habilidad de la escritura. - Identificar y autocorregir los errores - Elaboración de sus producciones escritas: ensayos, reseñas, entre otras. 	CC1B
<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de maquetas de lugares de la ciudad, permitiendo al estudiante poner en práctica su conocimiento, contextualizarlo e incrementar su vocabulario. - Exposiciones en inglés de las maquetas, desarrollando con ello la habilidad de “speaking” 	CIF1C
<ul style="list-style-type: none"> - Viajar a un lugar de habla inglesa, permite despertar el interés y necesidad por el aprendizaje del idioma. 	CIF1D
<ul style="list-style-type: none"> - El uso de Internet como contacto con la realidad - Planeación organizada y apropiada - El trabajo con “guías” - Trabajos por proyectos para desarrollar las cuatro habilidades. - Relación de lo aprendido con sus contextos reales. 	CC1F
<ul style="list-style-type: none"> - Manejo informal de la clase y sin presión - Generar un ambiente amigable - Trabajo avanzado para los estudiantes aventajados - Práctica libre - Flexibilidad de la clase - Involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación. 	CC1G
<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo por proyectos - Acomodar los programas de televisión a la clase: concursos, dramas. 	CC1H
<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar inglés a otros profesores - Horas destinadas para el vocabulario - Acceso a Internet - Videos - Secciones de DVD - Filmaciones y retroalimentaciones de ellas. - Proyecto de clase - Portafolio - Elaboración de sus propios materiales en inglés: diseño de cartillas, 	CIF1I

De Posters y “reading reports”, entre otro.	
<ul style="list-style-type: none"> - La lectura - Interpretación de las lecturas - Cantar - Trabajar con los recursos del docente - Colocar letreros en el salón de clases - Hacer del aula algo visual 	CIFIJ
<ul style="list-style-type: none"> - La experiencia como detector de las necesidades de los estudiantes. - El propio desarrollo de la clase - La organización detallada de la clase para mejorar la competencia lingüística - El uso de la lúdica - El juego como herramienta y estrategia de aprendizaje - El juego los relaja, los motiva, les permite el gusto por el inglés y que se preocupen por hacer las cosas bien. 	CC1K
<ul style="list-style-type: none"> - Las guías para generar, producir y desarrollar. - Una receta - Un tour - Un menú - Trabajo en parejas - El sistema “Haciendo – aprendiendo” 	CIFIL
<ul style="list-style-type: none"> - La forma como el docente aprendió inglés, primero a hablarlo y después a escribirlo. - El usar el inglés en la casa - Involucrar el contexto del estudiante a la enseñanza del inglés 	CIFIM

Lo que más prevaleció en los docentes de inglés como “experiencia significativa” fue la elaboración de videos caseros, el trabajo por guías, portafolios y proyectos, donde los estudiantes pueden desarrollar conjuntamente las cuatro habilidades comunicativas y además el perderle miedo al inglés.

4.2.7. Diseño de un ambiente de aprendizaje para mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes sin contar con las TIC

Según los docentes entrevistados, ante la ausencia de las TIC, la creación de un ambiente de aprendizaje debe contar con las siguientes características: ser atractivo y retador para el estudiante; ser real, ser de mucha producción y apoyo; y finalmente propicio para el aprendizaje del inglés.

Además si no se contara con las TIC se podría utilizar como alternativa un aula exclusiva para el inglés, la cual estaría implementada con los recursos elaborados por los propios estudiantes, como “flash cards”, “posters”, carteleras, dibujos, gráficos, rompecabezas y proyectos.

A continuación se mostrará las diferentes alternativas que presentaron los docentes de inglés ante la ausencia de las TIC.

Alternativas ante la ausencia de las TIC	Docente
<ul style="list-style-type: none"> - Aula exclusiva para inglés. - Hablar en inglés - Realizar “role plays” - cantar - Tener presente un aprendizaje significativo 	CC1A
<ul style="list-style-type: none"> - Crear una atmósfera de inmersión en el inglés. - Contar con lecturas contextualizadas en la cultura - Utilizar textos y guías - Trabajar por proyectos - Aplicar diversas estrategias de aprendizaje 	CC1B
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades creadas por los estudiantes como: carteleras, gráficos, dibujos, manualidades y rompecabezas. - Aplicación de conceptos y vocabulario. 	CIF1C
<ul style="list-style-type: none"> - Aprovechar los recursos disponibles. - Aprovechar las capacidades de los estudiantes como la de “listening”. - Tener en cuenta los intereses de los estudiantes - Contar con temas llamativos - Realizar dibujos, juegos y sopas de letras. 	CIF1D
<ul style="list-style-type: none"> - Bajar el filtro afectivo - Generar un ambiente que promueva la capacidad comunicativa. - Creación de un espacio cómodo. - Generar necesidad de comunicarse. - Plantear un reto comunicativo. - Claridad en los procedimientos. - El ambiente de aprendizaje debe ser atractivo y retador. - Proponer tema interesante - Proporcionar herramientas lingüísticas y espacios físicos. 	CC1F
<ul style="list-style-type: none"> - Generar un ambiente de mucho apoyo e input - Poner en práctica lo aprendido - Utilizar los recursos disponibles 	CC1G
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar carteleras, ayudas visuales – elaboración del propio material didáctico- - Llevar a cabo actividades lúdicas. - Utilizar la creatividad. - Hacer actividades como dibujar, dramas, entre otras. 	CC1H
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar diálogos contextualizados, actividades lúdicas, colaborativas, que les guste a los estudiantes, de acuerdo con sus necesidades, con contenidos agradables, útiles y relacionados con el proceder de ellos. 	CIF1I
<ul style="list-style-type: none"> - Aprovechar las competencias comunicativas corporales - La cacofonía - Los sonidos 	CIF1J
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar la creatividad - Realizar el propio material didáctico como: “posters”, “flash cards” - Utilizar el diccionario - Realizar dibujos, juegos. - El profesor ser recursivo, hacer él mismo de “listening” - Usar las canciones - Corregir la pronunciación 	CC1K
<ul style="list-style-type: none"> - Planificar y organizar el tema - Realizar fichas para memorizar verbos - Enseñar con las fichas la escritura y la pronunciación 	CIF1L
<ul style="list-style-type: none"> - Usar la creatividad e imaginación - Valerse del entorno vivencial 	CIF1M

Entre las alternativas que primaron por los docentes se encuentran el contar con temas y actividades interesantes para los estudiantes, el utilizar la creatividad, la lúdica, especialmente el juego.

Por lo que la ausencia de las TIC no debe ser una excusa para crear un ambiente de aprendizaje adecuado, pues ésta se puede convertir en una ventaja en un momento dado, pues el docente puede desarrollar no sólo su creatividad, imaginación sino también su recursividad, permitiéndole además, poner en juego toda su potencialidad.

4.3. CONCEPCIONES DE COMPETENCIAS QUE TIENEN LOS DOCENTES DE INGLÉS Y LA FORMA COMO LAS DESARROLLAN.

Para dar cuenta de este resultado se tuvo presente el siguiente objetivo específico: identificar y describir las concepciones de competencias que tienen los docentes de inglés y la forma como las desarrollan, desde dichos enfoques, en sus estudiantes.

Las definiciones que dieron a conocer los docentes de inglés sobre competencia comunicativa fueron variadas y diversas, pues fueron consideradas como: una habilidad, una capacidad, la fluidez que tiene una persona para hacerse entender, el conjunto de competencias y la apropiación de una lengua. La cantidad de docentes que las consideraron así se puede observar en la siguiente matriz:

Competencia comunicativa concebida como:	Número de Docentes
Habilidad	4
Capacidad	4
La fluidez para comunicarse	1
El Conjunto de Competencias	1
Apropiación de una lengua	1
Forma de Comunicación	1
Total de docentes entrevistados	13

4.3.1. La Competencia comunicativa concebida como habilidad

Es considerada como habilidad, pero desde diferentes puntos de vista: uno que permite al estudiante interactuar, comunicarse y expresarse; dos para interactuar con los otros mediante cualquier forma de comunicación, bien sea escrita u oral; tres para comunicarse a través de una lengua, en este caso el inglés; y cuarto para expresarse en cualquier forma de comunicación.

“Competencia Comunicativa es la habilidad, son las habilidades que se tienen para comunicarse en cualquier idioma...” (CC1B)

4.3.2. La Competencia comunicativa concebida como capacidad

La competencia comunicativa concebida como simple capacidad es entendida desde la perspectiva de cada docente, pues para unos es la que hace funcional el conocimiento; para otros es la que posee una persona para aprender una lengua (materna o extranjera), para comunicarse en ella y para utilizarla; y otros la entienden como la que posee una persona para transmitir un mensaje que es comprendido y procesado dentro del proceso de comunicación.

“Es la capacidad que tiene la persona, si esta aprendiendo un lenguaje extranjero, para comunicarse en esa lengua...” (CIF1D)

4.3.3. La Competencia comunicativa concebida como la fluidez para comunicarse

Es aquella que posee una persona para hacerse entender y para saber llegar al otro dentro del proceso de comunicación, sin que el mensaje vaya a ser modificado o cambiado.

“La competencia comunicativa es fluidez de la persona para hacerse entender, es saber llegar al otro sin que la comunicación se tergiverse”. (CIF1L)

4.3.4. La Competencia comunicativa concebida como un conjunto de competencias

Entre las que se menciona: la competencia pragmática, estratégica y la elocutiva, las cuales, se afirma, permiten que una persona pueda comunicarse y además, ser competente en la comunicación.

“Bueno la comunicación comunicativa involucra otro tipo de competencias, las competencias pragmáticas, la competencia estratégica, la competencia elocutiva, la reunión de todas estas competencias...” (CIFII)

Para tener una mejor claridad de esta concepción se definirán los tipos de competencia mencionadas por el docente de inglés en su entrevista, de acuerdo con la postura de Sánchez (s.f.).

La competencia Pragmática: incluye la competencia elocutiva y la sociolingüística. Ésta tiene que ver con la producción de los hablantes y su contexto comunicativo.

La competencia Estratégica: es aquella que ayuda al espectador a activar los componentes de la competencia lingüística en un hecho contextualizado. Ésta relaciona el contexto con el conocimiento.

La competencia elocutiva es definida como el conocimiento de las convenciones pragmáticas, que permiten funciones lingüísticas aceptables, conocidos como actos de habla o actos comunicativos y las diferentes funciones comunicativas.

4.3.5. La competencia comunicativa concebida como una forma de comunicación

La cual puede ser oral, escrita, iconográfica o audiovisual; cuando se refiere a la forma oral, uno de los entrevistados hace referencia a una forma de comunicación inmediata, y con la escrita a una comunicación más pensada, la cual puede ser, según él, activa o pasiva, receptiva o productiva, aclarando que ésto depende del uso que se le dé.

“Una habilidad para expresarse, ya sea oral, escrita, iconográfica, audiovisual.” (CIF1M)

4.3.6. Competencias comunicativas trabajadas por los docentes

Las respuestas sobre las competencias trabajadas por los docentes fueron diversas; sólo en un entrevistado se observó una respuesta adecuada y precisa, mientras que en el resto la divagación y la imprecisión fue lo que primó.

“La competencia lingüística, en donde el aprendiz del idioma debe saber organizar los elementos sintácticos de la lengua, la competencia sociolingüística que tiene que ver con los elementos de la cultura tanto del país de donde es originaria la segunda lengua combinados con la cultura del hablante y la tercera la competencia pragmática que es más los elementos particulares, como son el acento, los dialectos, las marcas sociales, los registros... (CC1F)

Competencias comunicativas	No. De Docentes
Competencias Lingüísticas	1 (experto) y 2 docentes
Competencias Sociolingüísticas	1 (experto)
Competencias Pragmáticas	1 (experto)

En cuanto a la competencia lingüística sólo un docente entrevistado lo dijo explícitamente, los otros dos la exponen pero no de una forma directa sino es más por inferencia de la información, pues ellos se centraron más en las habilidades comunicativas.

“Las competencias comunicativas que trabajo son toda la competencia lingüística, por el número de estudiantes...” (CIF1D)

La cantidad de docentes que se confunden se puede observar a continuación:

Confunden las Competencias comunicativas con:	No. De Docentes
Las competencias Transversales	1
Habilidades Comunicativas: “speaking”, “reading”, “writing”, “listening”	9
Sentirse bien y cómodo como una forma de comunicación	1

4.3.7. Competencias comunicativas como “habilidades comunicativas”

Como se puede observar en el cuadro anterior, la mayoría de docentes entrevistados confundieron las competencias comunicativas con las cuatro habilidades comunicativas: “speaking”, “reading”, “writing” y “listening”, y uno de los docentes entrevistados le agrega una mas, llamándola “gramática”; pero éstas habilidades son apenas los niveles de competencia o destrezas que adquieren las personas a través de la experiencia o de la educación que reciben, con el objeto de desenvolverse en una lengua determinada, en este caso en inglés.

“Las competencias comunicativas que yo trabajo, pues yo trato de dirigirme a las cuatro habilidades del inglés, que son la escucha, el habla, la escritura, la lectura y la gramática...” (CC1K)

4.3.8. Actividades que desarrollan las competencias comunicativas

Actividades que desarrollan las competencias comunicativas	Habilidad Comunicativa	No. De Docentes Entrevistados
Role Plays	“Speaking”	1
Actividades de comprensión de lectura.	“Reading”	3
Escribir reportes	“Writing”	1
Escribir un artículo periodístico	“Writing”	1
Escribir una biografía	“Writing”	1
Elaboración de frisos	“Writing”	1
Realizar diálogos (en video, audio o en vivo)	“Speaking”	2
Cuestionarios (preguntas para que los estudiantes respondan)	“Speaking”	1
Mirar y escuchar videos	“Listening”	1
Escuchar un texto de Cds	“Listening”	2
Ejercicios para complementar	“Listening”	1
Trabajo por medio de guías	“Speaking”, “Reading”, “Writing” y “Listening”	2
Trabajo por proyectos	“Speaking”, “Reading”, “Writing” y “Listening”	2

Trabajo por intereses	“Speaking”, “Reading”, “Writing” y “Listening”	1
Talleres	“Reading”, “Writing”	1
Resúmenes	“Reading”, “Writing”	1
El “paraphrasing”	“Reading”, “Writing”	1
Leer noticias	“Reading”,	1
Identificando errores y corrigiéndolos	“Reading”, “Writing”	2
Escuchar una canción y completar la letra	“Listening”, “Writing”	1
Escuchar diálogos y completarlos	“Listening”, “Writing”	1
Una reflexión para hacer una crítica	“Listening”, “Writing”	1
La observación de imágenes	“Reading”, “Writing”	1
Dramatización	“Speaking”,	2
Explicaciones sencillas	“Speaking”, “Reading”, “Writing” y “Listening”	1
Ejercicios prácticos vivenciales	“Speaking”, “Reading”, “Writing” y “Listening”	1
No respondieron	-	3

Como se observa en la matriz anterior, las respuestas de los docentes de inglés fueron diversas y poco repetitivas, la mayoría de ellos mencionaron más de tres actividades que permiten desarrollar las competencias comunicativas; dos de los entrevistados respondieron en forma ordenada y clasificaron por habilidad comunicativa las actividades que se podrían realizar.

Por otra parte, los entrevistados fueron conscientes de que se debe trabajar las cuatro habilidades comunicativas (speaking, reading, writing y listening) en conjunto, pero manifestaron que la realidad les ha demostrado que no es posible, pues casi siempre resultan más trabajando o enfatizando únicamente en una de las cuatro; siendo las que más trabajan las de “reading” y “writing” (ésta última en producciones de oraciones o textos cortos); y la que menos la de “speaking”.

“Bueno, digamos en teoría nosotros siempre trabajamos, en el enfoque comunicativo se trabajan cuatro habilidades y de acuerdo a las habilidades se trabajan las competencias, esas cuatro habilidades son lectura, habla,

conversación y la parte de escucha. Pues se trata de trabajar todas, ojala en diferentes actividades, con los materiales que se tiene se trata de trabajar en lo posible en las cuatro, sin embargo, de pronto por el número de estudiantes es más fácil trabajar unas que otras...” (CC1B)

Por lo que en general, manifestaron una preocupación por el desarrollo de la habilidad comunicativa de “Speaking” en sus estudiantes, la cual la consideraron una dificultad e incluso algunos un problema, por ser importante pero en la mayoría de los casos imposible de trabajar por razones diversas como: el factor tiempo, los grupos de estudiantes tan numerosos y la no disposición de las herramientas de aprendizaje necesarias.

“Nosotros tenemos en Cafam el problema que la parte oral, es la que más se dificultad, entonces les pone uno escriban y que hagan resúmenes, el “paraphrasing”...” (CC1H)

Solamente una docente, de todo el grupo entrevistado, NO manifestó que trabajase solo en una habilidad comunicativa, sino por el contrario en las cuatro conjuntamente, pues su experiencia con sus estudiantes se lo ha permitido, debido entre otras cosas, por contar con una variedad de actividades y estrategias que le facilitan el desarrollo de las cuatro en conjunto; lo cual se puede constatar en las observaciones de clase que se le realizaron, (CC2D); por lo que para ella no es un problema ni dificultad desarrollar la habilidad comunicativa de “speaking”, como si lo es para el resto de docentes, pues ella ha logrado desarrollar sus clases completamente en inglés y además, que sus estudiantes se comuniquen de igual forma.

4.3.9. Las evidencias cuando un estudiante alcanza o desarrolla una competencia comunicativa en inglés

Según los entrevistados, un estudiante alcanza o desarrolla una competencia comunicativa cuando: es capaz de realizar actividades y evaluaciones correctamente; logra contextualizar su conocimiento; se comunica, se hace entender en la lengua extranjera y entiende lo que le están diciendo; hace uso de lo aprendido; saluda, conversa, pregunta, aporta ideas, argumenta, propone y se defiende con el inglés; siente seguridad en realizar las actividades, muestra interés por trabajar y se atreve a usar el inglés; sobresale de los otros estudiantes y además expresa sentimientos, hábitos y muchas otras cosas más en inglés, como se puede observar en la siguiente matriz:

Evidencias del dominio de una competencia comunicativa en los estudiantes de una lengua extranjera	Docente
<ul style="list-style-type: none"> - Que entiendan y se hagan entender en inglés - No sólo un saludo sino que conversen en inglés - Se puedan comunicar en las diferentes habilidades comunicativas: “Writing”, “speaking”, “listening” y “reading”. 	CC1A
<ul style="list-style-type: none"> - Cuando logran comunicarse y hacerse entender - Entienden lo que le están diciendo. - El estudiante hace uso de lo aprendido - Contextualiza su conocimiento y lo aplica a su realidad. 	CC1B
<ul style="list-style-type: none"> - La seguridad del estudiante en ciertas situaciones como: “role plays” o actividades de relación con los demás. - Cuando hacen un trabajo aplicando el vocabulario. - Cuando saben manejar el diccionario - El interés por trabajar - Cuando se contextualiza el inglés. 	CIF1C
<ul style="list-style-type: none"> - Cuando se atreven a utilizar el inglés en saludos, ejercicios y manejo de verbos. 	CIF1D
<ul style="list-style-type: none"> - Cuando son capaces de expresar ideas, proponer y argumentar en inglés. 	CIF1E
<ul style="list-style-type: none"> - Cuando se comunican, se hacen entender y entienden en inglés en las diferentes habilidades comunicativas. 	CC1F
<ul style="list-style-type: none"> - El intento de comunicarse en inglés - El utilizar la mitad español y la otra inglés, es un comienzo. - Aprovechar a los estudiantes aventajados - La identificación del desempeño en inglés. - Su comprensión en inglés. 	CC1G
<ul style="list-style-type: none"> - Cuando son capaces de expresarse con lo aprendido - Cuando son capaces de preguntar en inglés. - Cuando se defienden con el idioma y no les da pena hablarlo. 	CC1H
<ul style="list-style-type: none"> - Cuando son capaces de comunicarse en la lengua extranjera, usar las frases en inglés y saludar. 	CIF1I
<ul style="list-style-type: none"> - Cuando no les da miedo hablar, son capaces de preguntar y empiezan a comunicarse. 	CIF1J
<ul style="list-style-type: none"> - Cuando empiezan a hablar en inglés, a escribir bien, a identificar sus errores y corregirlos, a jugar con el inglés. - Cuando demuestran que están aprendiendo y mejorando el proceso de adquisición de la lengua. 	CC1K
<ul style="list-style-type: none"> - Cuando desarrollan ejercicios prácticos, realizan las evaluaciones correctamente y construyen textos, 	CIF1L
<ul style="list-style-type: none"> - La manera como logran expresar sus ideas. - Cuando expresan opiniones respecto a cualquier tema como lo hace en su lengua materna. - Cuando interpretan el contexto. 	CIF1M

Entre las evidencias expuestas por los docentes, las que más primaron fueron las relacionadas con la capacidad de comunicarse, de contextualizar el conocimiento de la lengua con su realidad, el de entender y hacerse entender y el de perderle el miedo al inglés, entre otras.

4.4. ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LOS DOCENTES DE INGLÉS QUE PERMITEN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.

Para dar cuenta de este resultado se tuvo presente el siguiente objetivo específico: determinar las estrategias empleadas por los docentes de inglés que permiten el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes.

4.4.1. Creación de ambientes de aprendizaje como estrategia para desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes

El 100% de los entrevistados consideraron que la creación de ambientes de aprendizaje es una estrategia para desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes; por lo que expusieron diversas razones, como por ejemplo: ser una forma de motivación, facilitar las condiciones para el aprendizaje, el permitir que los estudiantes se sientan cómodos y el ayudar al cumplimiento de los objetivos planteados en la clase, entre otros. El resto se pueden observar a continuación:

Razones expuestas	Docente
- Sería bueno crear un espacio con todo lo que este al alcance. - Tener un aula exclusiva para el inglés, donde el estudiante se sienta inmerso con el idioma.	CC1A
- Es importante crear las condiciones para el aprendizaje, para motivar al estudiante - Un ambiente donde el profesor sea guía y apoyo para el estudiante, donde éste último sienta confianza de equivocarse. - Contar con los recursos necesarios para el aprendizaje del inglés, pero entre más mucho mejor, aunque con pocos también se pueden obtener buenos resultados.	CC1.1B
- Es necesario contar con los recursos , con la actitud y con una situación favorable que ayude al desarrollo. - Haber una buena planeación, objetivo claro y buen manejo del tema.	CIF1C
- El contexto ayuda para que los estudiantes se motiven	CIF1.1D
- Los ambientes de aprendizaje adecuados permiten al estudiante sentirse cómodo. - La actitud del profesor es importante y la preparación que él realice de la clase.	CIF1E
- No sólo es importante sino necesaria la creación de Ambientes de aprendizaje. - Dependiendo del ambiente que se construya así será el logro del objetivo de aprendizaje.	CC1F

- Hay que pensar en las diferentes posibilidades de crear Ambientes de aprendizaje y que éstos se ajusten a la realidad del estudiante. - Generar ambientes que promuevan las particularidades de los estudiantes.	
- Propiciar una cultura de la exigencia. - Tiempo para crear entornos favorables para el aprendizaje. - La evaluación como proceso vital en el aprendizaje.	CC1G
- Se carece de la creación de ambientes de aprendizaje y se presenta una dificultad para ello, por no haber un aula exclusiva para el inglés.	CC1H
- Ambiente de aprendizaje de acuerdo con la competencia que se desarrolla.	CIF1I
- Aula y ambiente de inglés - Actividades interdisciplinarias contextualizadas.	CIF1J
- Búsqueda diaria de la estrategia de aprendizaje para mejorar el inglés. - Mirar que estrategia funciona mejor de acuerdo al grupo. - Identificar la personalidad de cada grupo.	CC1K
- La generación de un Ambiente de aprendizaje lleva al éxito de la clase. - Variedad de estrategias - El docente debe ser exigente y flexible - Exigencia alta para que el estudiante produzca.	CIF1L
- La creación de ambientes de aprendizaje como una herramienta de motivación .	CIF1M

La pregunta sobre la creación de ambientes de aprendizaje como estrategia para desarrollar las competencias comunicativas llevó a los entrevistados a exponer una serie de razones que en su gran mayoría coinciden sobre todo en los aspectos relacionados a la motivación, a las estrategias, al aula exclusiva para inglés, a los recursos y a la actitud del docente.

4.5. ELEMENTOS ESTRUCTURALES QUE USAN LOS DOCENTES DE INGLÉS PARA CONSTRUIR Y DISEÑAR UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE RELACIONADOS CON LOS ELEMENTOS TEÓRICOS DEFINIDOS EN LA LITERATURA.

Para dar cuenta de este resultado se tuvo presente el siguiente objetivo específico: describir los elementos estructurales que usan los docentes de inglés para construir y diseñar un ambiente de aprendizaje y relacionarlos con los elementos teóricos definidos en la literatura a este respecto.

4.5.1. Concepción de ambientes de aprendizaje

En la aproximación hacia la construcción de un concepto de ambientes de aprendizaje se pueden observar tres tendencias con marcadas diferencias, que en todo caso constituyen un marco referencial a la hora de precisar el alcance y los referentes que los definen.

Una primera tendencia asimila un ambiente de aprendizaje con el momento o espacio en donde se encuentran las condiciones propicias para que el estudiante pueda adquirir, aplicar y transformar conocimiento logrando, además, un aprendizaje significativo, como se puede observar en las concepciones de los siguientes entrevistados:

“No es propiamente el salón, es el momento o el espacio donde el estudiante realmente aprende significativamente algo, puede ser un ejercicio que se hizo fuera del salón, algo que se hizo en un momento en el salón o una experiencia que tuvo en un trabajo, en una tarea. Es el espacio donde el niño aprende significativamente” (CC1A).

“Yo definiría el Ambiente de aprendizaje como un espacio donde se encuentra las condiciones propicias para poder adquirir y aplicar conocimiento, no solamente tenerlo como un conocimiento que uno va a tener cultural sino un bagaje que la va a servir para desenvolverse en la vida” (CIF1C).

Otra tendencia es la que atribuye un ambiente de aprendizaje al entorno creado por el docente y la institución, el cual puede ser favorable para el estudiante, dependiendo de la actitud y el uso que el docente le dé al material de la clase. Un ambiente de aprendizaje puede crearse desde el mismo entorno en que se desenvuelve el estudiante, desde el orden del salón, desde un saludo, desde su disposición para recibir la clase, para entender y para aprender.

Es decir, a partir de lo más mínimo, para así construir un entorno armónico de aprendizaje, donde el estudiante se encuentra motivado, donde haya una interacción entre el docente y el estudiante y una retroalimentación de las actividades que se llevan a cabo en

la clase para dar cumplimiento con la meta propuesta, como se puede constatar en las concepciones de los siguientes entrevistados:

“Eso se refiere al entorno, que de una parte crea el docente, y por otra parte, el que es facilitado por la institución en la cual labora. En cierto sentido el entorno físico pues es un poco inmodificable, la modificación se hace más por parte del docente, con su actitud, con el manejo del material que a veces es obligatorio usar, entonces se tiene cierta flexibilidad y dependiendo de la libertad que tenga el docente, hay posibilidades de crear un Ambiente de aprendizaje más o menos favorable para los estudiantes” (CC1G).

“Personalmente pienso que un ambiente de aprendizaje uno debe crearlo desde el mismo entorno en que se desenvuelve el niño, la organización de los puestos, el aseo que haya en el salón, el arreglo que ellos tengan en su presentación personal, creo que desde esas pequeñas cositas se empieza a crear un ambiente propicio de aprendizaje para los niños, desde el saludo, el orden, llamar lista, que ellos estén dispuestos a escuchar a la clase, todas las herramientas que uno proporcione para que ellos mejoren sus competencias, desde lo más mínimo uno tiene que empezar para crearles a ellos un buen entorno de aprendizaje” (CC1K).

Una tercera tendencia, caracteriza un ambiente de aprendizaje como el conjunto de condiciones, tanto físicas como pedagógicas que permiten un desarrollo de estrategias para aprender y para enriquecer todos los elementos que forman parte del Proceso de Aprendizaje, como son el currículo mismo, los implementos de desarrollo de la clase, los recursos, las actividades, los contenidos, las estrategias de aprendizaje, las metodologías y los métodos de enseñanza, en este caso del inglés.

Esta concepción se puede relacionar con los referentes que se adopta en la siguiente definición de ambientes de aprendizaje: “aquellas circunstancias que se disponen (entorno físico y psicológico, recursos, restricciones) y las estrategias que se usan, para promover que el aprendiz cumpla con su misión, es decir, aprender” (Galvis, 2006. P.3).

Esta tercera tendencia se puede observar en las siguientes concepciones de algunos entrevistados:

“Un ambiente de aprendizaje sería como el conjunto de condiciones, tanto físicas como pedagógicas y también de recursos que permiten un desarrollo de unas estrategias para aprender, para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje, en este del inglés, que es mi área, como lengua extranjera” (CC1B).

“Un ambiente de aprendizaje esta conformado por todos los elementos que permiten que los docentes realicen precisamente el proceso de Enseñanza – Aprendizaje, incluyendo el currículo mismo, los elementos de desarrollo en clase, los recursos, las actividades, los contenidos, las estrategias de aprendizaje, las metodologías, los métodos de enseñanza de lengua extranjera. Para mi es el conjunto de elementos que permiten que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje” (CC1F).

4.5.2. Componentes estructurales de un ambiente de aprendizaje

Los componentes de un ambiente de aprendizaje en el ámbito educativo han sido clasificados tanto en aspectos materiales como subjetivos, por ejemplo Moreno (s.f.), teniendo en cuenta esto, los divide de la siguiente forma:

- El entorno Físico**, haciendo referencia al lugar en donde los estudiantes y docentes se mueven en su proceso educativo; incluyendo además, todos aquellos materiales y recursos que se necesitan en dicho proceso.
- El tiempo**, refiriéndose tanto al calendario escolar, como a los horarios establecidos en una institución educativa.
- **El currículum**, señalando todos los contenidos de aprendizaje establecidos por una institución.
- **La mediación pedagógica**, donde el docente se convierte en un facilitador del proceso de aprendizaje, centrándose más en las tareas creativas y culturales que repetitivas y rutinarias, como menciona Moreno (s.f.). Y donde además mantiene una relación adecuada con sus estudiantes.

Lo anterior es un ejemplo de la forma en que algunos autores han clasificado los componentes de un ambiente de aprendizaje; para efectos de la presente investigación no solamente se tendrá en cuenta los ya mencionados sino que además se proporcionaran otros que los complementan, como se verá a continuación.

4.5.2.1. Elementos que influyen en la construcción de un ambiente de aprendizaje

Éste es un primer componente estructural que ha sido extraído de la información arrojada por los docentes de inglés durante las observaciones de clase realizadas; pero antes de hacer referencia a este componente desde el trabajo de campo, se expondrá una postura teórica que se ha tenido al respecto y que se relaciona con lo que se va a tratar.

Un ambiente de aprendizaje está conformado por una serie de elementos, los cuales son clasificados y tenidos en cuenta de diferente forma, según la postura y visión del autor; por ejemplo para Moreno (s.f.), el desarrollo de un ambiente de aprendizaje se fundamenta, entre otras cosas, en la disposición de todos los elementos que lo propician, los cuales pueden ser rígidos y limitados permitiendo un sólo modo de aprender o pueden ser sólidos y flexibles proporcionando una variedad de ambientes educativos.

En las observaciones de clase realizadas a los docentes de inglés se encontró que la construcción de un ambiente de aprendizaje cuenta tanto con elementos favorables como desfavorables; entre los elementos favorables se detectaron:

- La diversidad de estrategias y actividades con las que debe contar un docente de inglés, pues éstas permiten que el estudiante trabaje activamente, se interese por la clase, participe continuamente y se entusiasme, además ayuda a crear un dinamismo, generando por tanto, un ambiente de aprendizaje adecuado, como se pudo constatar en algunas de las clases observadas:

“El ambiente de aprendizaje observado fue adecuado y permitió que los estudiantes desarrollaran cada una de las actividades propuestas por la docente. La variedad de actividades facilitó que se mantuviera el interés de los estudiantes por la clase y que además, las realizaran con entusiasmo y agrado; la docente utilizó como estrategia la pregunta, para que ellos estuvieran atentos y dinámicos en clase” (CIF2A).

“Los estudiantes estuvieron atentos a la explicación del tema y se interesaron por éste, siguieron cada una de las actividades propuestas por la profesora con entusiasmo y dinamismo, participaron en cada una de ellas y se esmeraron por hacerlas bien” (CC2D).

- **Una metodología adecuada**, facilita a que haya un entendimiento del tema por parte de los estudiantes, además que estén atentos y logren una recepción de los conocimientos, llevándolos por tanto al aprendizaje y a la apropiación, en este caso de la lengua extranjera.

“Se llevó a cabo la clase en su totalidad, teniendo en cuenta lo planeado por la docente. Los estudiantes en general estuvieron atentos y participaron todo el tiempo. En cuanto a las explicaciones de la docente fueron bastante claras y permitieron que los estudiantes estuvieran receptivos y dinámicos, por lo que la clase se caracterizó por su dinamismo y por ser entretenida para los estudiantes” (CIF2A)

“El Ambiente de aprendizaje fue adecuado por la metodología utilizada por la docente y por el efecto positivo que logra en sus estudiantes” (CC2D).

-**La interacción “docente-estudiante”**, se observó que ésta facilita en una primera instancia la disciplina en clase; en una segunda el desarrollo de las diferentes actividades como talleres, guías, juegos, entre otros; y en una tercera la motivación en los estudiantes, la cual se refuerza a través de los estímulos que se ofrece, despertando así el interés y entusiasmo en ellos.

La combinación de esos tres aspectos sólo se pudo encontrar en las clases de una docente, de todas las observadas:

“El ambiente de aprendizaje estuvo caracterizado por una constante interacción entre los estudiantes y la docente, lo que les ayudo a desarrollar las competencias comunicativas en inglés en cada una de sus habilidades: lectura, escucha, habla y escritura” (CC2D).

Para lograr los beneficios anteriores u otros muchos más, la interacción entre “el docente y el estudiante”, debe ser, como nos dice Moreno (s.f.), adecuada con el contenido, los materiales, pero sobre todo con las personas.

Finalmente, en relación con los **elementos desfavorables** se detectaron los siguientes: grupos demasiados numerosos, la indisciplina constante, la falta de implementos de trabajo, el aburrimiento de los estudiantes, la falta de dinamismo del docente, la pasividad en la clase, la distracción y falta de atención de los estudiantes, el desinterés de los estudiantes por la clase, la falta de creatividad de la docente, la monotonía de la clase, el desanimo tanto de estudiantes como de la docente, el no contar con estrategias efectivas y la falta de estímulos asertivos para los estudiantes; algunos de éstos aspectos se puede constatar en la siguiente observación:

“El ambiente de aprendizaje observado, por momentos no fue el adecuado, debido a que se generó indisciplina, desmotivación y aburrimiento en los estudiantes; además, el ambiente se prestó para que los estudiantes hablaran, realizaran otras actividades diferentes a las propuestas en la clase y por tanto para hacer desorden” (CC2E).

4.5.2.2. Actividades en clase y extraclase

Un segundo componente hace referencia a las actividades que se realizan tanto en clase como fuera de ella, entre las que se encuentran: **el trabajo por guías de aprendizaje**, como lo realiza el Colegio Cafam y que ha sido modelo a seguir por varias instituciones educativas y docentes; **el trabajo por portafolios**, donde los estudiantes desarrollan sus habilidades comunicativas y además les permite relacionar su conocimiento de la lengua extranjera con su contexto; las diferentes **actividades de “listening”, “reading”, “speaking” y “writing”** que son trabajadas por los docentes en cada una de las

clases y que desafortunadamente por contar con grupos tan numerosos en ambas instituciones educativas, sólo es posible trabajar más en una que en otras, siendo la de “writing” la que más trabajan; **actividades creativas y lúdicas**, entre las que están los juegos, los dibujos, las canciones, entre otras.

Realmente se observó que en la mayoría de las actividades realizadas por los docentes participantes en el trabajo de campo, fueron muy comunes, nada novedosas y más bien monótonas, excepto las de una docente que utilizó una variedad de ellas, centrándose más en el juego para lograr el aprendizaje y apropiación del inglés, obteniendo buenos resultados, pues sus clases se desarrollaban totalmente en ese idioma y además se podía ver el progreso de los estudiantes; como se puede constatar en los siguientes comentarios:

*“El hecho de que los estudiantes y la docente todo el tiempo hablen inglés, que los estudiantes se sientan comprometidos y animados con cada una de las **actividades desarrolladas** en la clase, hace que el ambiente de aprendizaje sea propicio, no sólo debido a lo anterior sino también a la variedad de actividades y estrategias de aprendizaje que la docente utiliza durante toda la clase, dando con ello un dinamismo a la clase desde el inicio hasta el final”. (CC2D).*

“El juego le permite a los estudiantes animarse bastante, los divierte y les ayuda a aprender más fácilmente. Mientras participan en el juego, todos los estudiantes deben escribir en sus guías las respuestas correspondientes” (CC2D).

4.5.2.3. Organización y Planeación de un Ambiente de Aprendizaje

Un tercer componente es la organización y planeación de un ambiente de aprendizaje, que de acuerdo con lo encontrado en el trabajo de campo, se ve reflejado tanto en el espacio como en el desarrollo de la clase.

Según los informantes, el espacio requiere de: una organización, un esquema diferente, una distribución de los estudiantes en espacios homogéneos, una variedad en dicha distribución y unas buenas condiciones del salón que generen una atmósfera propicia para el aprendizaje dentro de un contexto real.

En cuanto al desarrollo de la clase, los docentes de inglés participantes en el trabajo de campo, consideran que se requiere de: el planteamiento de un objetivo, de una meta de aprendizaje, de diversas propuestas de actividades, del conocimiento de grupo, de unos recursos, de la disposición de los estudiantes, del manejo del tiempo, de una variedad de estrategias y de una diversidad de estímulos que faciliten la motivación del estudiante, entre otros.

Ante la organización y planificación de un ambiente de aprendizaje, cada uno de los entrevistados expuso su respuesta de una forma diferente, como se puede constatar en las siguientes citas:

*“El entrevistado considera que organizar y planificar un Ambiente de aprendizaje es más fácil cuando se trata de enseñar una lengua extranjera. Él primero parte del **“warm up”**, en donde aprovecha la situación inicial de la clase y lo que están haciendo los estudiantes, para hacer la introducción al tema. Segundo paso sería **explicar el tema**, de tal forma que los estudiantes identifiquen las estructuras gramaticales y la utilidad que ellas tienen en su vida cotidiana. Luego realiza varias **actividades de refuerzo**, no aisladas a la realidad del estudiante, para que ellos vayan viendo que lo que están aprendiendo es útil para su vida y forma parte de su contexto; pues lo que pretende es lograr que el inglés sea vivencial y significativo para ellos”. (CC1A)*

*“Obviamente necesitaría previamente tener claro **el objetivo** y que esta alcanzando y que va a alcanzar con los estudiantes. Una **meta** a corto y a largo plazo y que entender que eso es un proceso, y para poderlo planificar plenamente ósea para que se desarrolle, como la misma pregunta lo dice, se planifica teniendo en cuenta el **contexto**, las **necesidades** y todos los **recursos** que estarían involucrando para desarrollar dichas actividades”. (CIF1C)*

La siguiente respuesta fue una de las más completas que se recibió, pues la mayoría de los docentes entrevistados, contestaron que la planificación y organización de un ambiente de aprendizaje estaba predispuesta a una serie de condiciones, como por ejemplo al número de estudiantes por curso; y otros la consideraron a partir de un lugar exclusivo para la enseñanza del inglés, como un aula de bilingüismo o un salón únicamente para el aprendizaje del inglés.

“Primero organizo el salón que este limpio, que estén organizados, que los niños estén dispuestos para la clase, llamo lista, después, escribimos el objetivo de la clase, es muy importante que ellos sepan que vamos aprender ese día, como lo vamos a aprender, que cada uno escriba su meta de aprendizaje para la clase... después les pregunto que hicimos la clase pasada...después de eso preguntamos cual era la tarea...después según el plan de la clase, seguimos con el “Warm up”, que es la inducción...luego hacemos una explicación del tema... después si hacemos el trabajo individual que son ejercicios, o a través de juegos... y a lo último dejamos la tarea, hacemos la evaluación de la clase”. (CC1K).

Es una de las respuestas más completas, por partir de la misma organización del salón; de la disposición del estudiante para recibir la clase; por establecer una guía; por comenzar con el planteamiento del objetivo y la meta de aprendizaje que cada uno de los estudiantes debe construir a partir de sus intereses y del tema a trabajar; al proceder a conectar la clase con la anterior; al realizar la inducción, la explicación del tema, el trabajo individual y el grupal a través de diversas actividades; y por último al cerrar la clase con la evaluación de la misma, para revisar si los estudiantes cumplieron con su objetivo y meta; lo que les permite estar involucrados activamente durante el desarrollo de toda la clase, notándose con ello una planificación y organización adecuada al ambiente de aprendizaje creado.

Lo anterior se podría conectar con lo que plantea Pastor (2006), con respecto a la “programación y planificación de clases”, lo cual también se necesita hacer en el momento de planificar y organizar un ambiente de aprendizaje.

La programación de un curso de lengua extranjera se relaciona directamente con la organización de la enseñanza. El hecho de aprender una lengua es una actividad tan compleja que parece inabarcable si no seguimos determinado orden, establecemos prioridades o compartimentamos los contenidos que se van a aprender. Esa es la labor que desarrollamos al programar, que no es otra cosa que organizar, de manera parcial o global las clases que constituirá un curso de lengua en el sentido de distribuir: los objetivos planteados... los contenidos...las actividades...la secuenciación... y la evaluación... (Pastor 2006, p.269)

La programación y planificación se ve reflejada en el ambiente de aprendizaje que el docente construye a sus estudiantes en el momento de desarrollar una clase, la cual puede ser exitosa o fructuosa, como se pudo detectar en cada una de las observaciones realizadas.

Pero si realmente se quiere que las clases sean activas y generen entusiasmo, pues fue lo que poco se vio en la mayoría de las clases observadas, es importante tener presente lo que nos dice Pastor (2006) al respecto, y es que se necesita planificar convenientemente, en donde se tenga en cuenta la unidad didáctica, los conocimientos previos de los estudiantes, el como se va a continuar el trabajo de esos conocimientos, qué actividades se van a realizar, qué objetivo se va a trazar, qué tiempo se va a requerir y el como se va a involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, entre otros.

Pero un elemento crucial en la planificación y que no pueden olvidar los docentes, es el como despertar el interés y la motivación de sus estudiantes, la cual es resumida en una palabra “variedad”:

Una adecuada combinación de destrezas, sin dar prioridad a unas sobre otras, sino alternándolas e integrándolas; diversas actividades, utilizando modalidades distintas y evitando repeticiones monótonas, como practicar cada contenido o destreza siempre del mismo modo; alternancia también en la manera de participar en clase, con trabajos en grupo, individuales o parejas; diversidad de los contenidos, mezclando la presentación de contenidos nuevos con la revisión de los ya estudiados; y variedad finalmente en los recursos, sin sobreexplotar uno solo de ellos, por atractivo que resulte. (Pastor, 2006, p.275)

Lo anterior fue utilizado por una de las docentes de las observaciones realizadas, lo que permitió que sus clases se desarrollaran de una forma exitosa y sobre todo que sus estudiantes desde el comienzo hasta el final siempre estuvieran interesados y motivados por aprender.

4.5.2.4. Diseño de un ambiente de aprendizaje

Un cuarto componente es el diseño de un ambiente de aprendizaje, en este caso con relación a una lengua extranjera, el inglés.

Revisando el trabajo práctico, solamente ciertos docentes consideraron algunos de los elementos planteados en el marco teórico con respecto al momento de diseñar un ambiente de aprendizaje, como se mostrará a continuación:

*“Estando todos envueltos en un ambiente que necesita el estudiante como motivante, partiendo de los **intereses** de ellos, luego si por medio de juegos, de programas, por medio de una película pero bien cortica, por medio de un programa de computador”. (CIF1D)*

*“Tengo que pensar a partir de la meta, que elemento necesito, hay obviamente, elementos físicos y elementos que no son físicos, habría que pensar en la **motivación** de los aprendices, como voy a motivar al aprendiz para que desarrolle las habilidades...” (CC1F)*

*“Sería importante tener en cuenta las actividades lúdicas donde el estudiante muestre entusiasmo y desarrolle el tópico que uno esta tratando, considerando siempre **sus intereses**, sus expectativas en relación con el mismo”. (CIF1C)*

La mayoría de los docentes se centraron más en las actividades que permiten desarrollar las habilidades comunicativas y en los recursos que se necesita para llevar a cabo el diseño de un ambiente de aprendizaje:

“Teniendo todos los recursos en lugar de que se votara tanto dinero en otras cosas, por lo menos un sitio muy agradable...” (CIF1J)

“Lo haría de manera que se pudiera usar las habilidades que ellos tienen sin depender tanto del texto y de llevar una guía que les da unos parámetros a seguir y unos puntos que cumplir sino más teniendo en cuenta el desarrollo de cada muchacho y el tipo de habilidades que posee cada uno, que uno pueda lograr eso pues necesitaría uno cierto tiempo de conocimiento de ellos, desarrollar actividades

durante un tiempo sin pensar tanto como en la evaluación formal, asignándole una nota". (CC1G)

Pero, ¿qué se requiere para diseñar un ambiente de aprendizaje? sería una de las preguntas a plantear y a responder, según los docentes participantes, se requiere de unos elementos mínimos como libros, diccionarios, entre otros; de unas actividades que permitan desarrollar las competencias comunicativas y de otros recursos aparte de los mínimos en una clase.

Sin embargo esas respuestas se quedaron cortas, pues el diseño de un ambiente de aprendizaje debe ir mucho más allá de los elementos nombrados por los docentes, debe ser realmente pensado a partir del contexto, de las necesidades y expectativas de los estudiantes, de los objetivos y metas de aprendizaje, de los requerimientos del medio, de las fortalezas y debilidades que se detentan en el grupo, entre otras.

Y, ¿qué dicen los teóricos al respecto?, Por ejemplo, Palominos & Barrera (s.f.), nos dice que para el diseño de un ambiente de aprendizaje se requiere de un especialista en el asunto, quien además debe ser un conocedor de los contenidos y programas de la asignatura, para efectos del presente trabajo sería un docente de inglés, quien deberá reflexionar en el marco de la asignatura y del contexto en que se encuentre, sobre la finalidad de la misma y sobre los procesos de construcción y aplicación del conocimiento, en este caso, del inglés.

En el diseño de un ambiente de aprendizaje, deberán quedar definidos los siguientes aspectos:

Las competencias generales, específicas y estándares de desempeño de la asignatura; las unidades y subunidades temáticas de la asignatura estableciendo unidades de independencia e interdependencia entre dichas unidades; establecer relaciones entre los conceptos principales de la asignatura; describir los requerimientos principales que deberán ser satisfechos por los estudiantes...

determinar los aprendizajes previos; seleccionar, secuenciar y escribir el desarrollo de actividades... (Palominos & Barrera (s.f.), p. 3)

Entre los factores psicológicos los que más se destacan son: la capacidad personal para el aprendizaje y la autoconciencia de la misma; la primera relacionada con el conocimiento gramatical de la lengua y la segunda tiene que ver con la participación del estudiante, con su capacidad de involucrarse en el proceso de aprendizaje.

Los factores sociológicos, hacen referencia a la relación que se establece entre la lengua que se está aprendiendo y la actitud del estudiante frente a ella.

Y los factores pedagógicos tienen que ver con el aprendizaje de la lengua extranjera y el contexto del salón de clases; entre los que se encuentran elementos pedagógicos como: la metodología y los recursos didácticos, los cuales son determinantes en el aprendizaje, al igual que la institución, pues, ésta condiciona la planificación; pero de dichos elementos, el más importante es el de grupo de estudiantes, no sólo por la edad, formación lingüística y cultural, sino también por sus objetivos, expectativas, necesidades, y demás aspectos a tener en cuenta.

4.5.2.5. Recursos

Un quinto componente tiene que ver con los recursos, en donde en el momento de preguntarles a los docentes por éstos, hacen referencia a los tangibles como a los notangibles, como se enunció anteriormente.

Algunos de los docentes hicieron énfasis en los recursos mínimos que se requieren para hacer una clase de inglés y otros, en cambio enfatizaron en aquellos que se deberían tener para poder desarrollar una clase con mejores resultados, como se puede ver en los siguientes testimonios:

“¿Indispensables? Las grabadoras, el televisor, el vh, el dvd, un computador que puede manejarse de tal manera que tenga varias salidas y todos los estudiantes, incluso puedan escuchar, no son cosas como muy exageradas, como unos mínimos comunes que debería manejar cada salón de clase”. (CIF1I)

“Me gustaría que las clases se pudieran dar con video bean. Que el estudiante cuente con la herramienta de su libro, diccionario, porque va a manejar su lengua extranjera. Juegos que ellos mismos puedan crear. Tratar que la clase sea en inglés y no en español. Hacerle una motivación previa al estudiante para que ellos aprovechen los recursos que uno lleva”. (CIF1L)

“Tener una buena grabadora, tener unos buenos textos, un buen material de apoyo, como las flash cards, las cards, posters, pues valerse de todo material que uno pueda como canciones, dramatizaciones, los proyectos, o sea el docente debe ser muy recursivo y ayudarse de cualquier material que pueda tener a la mano y pues ahora en inglés hay mucho, hay bastante, más los que los niños puedan proporcionar, pues ellos también a veces, le ayudan a uno a imaginar y a inventar más cosas”. (CC1K)

Las 20 clases de inglés observadas corresponden a la de cinco docentes, los cuales como se dijo anteriormente se limitaron a utilizar los recursos mínimos para desarrollar una clase, exceptuando los docentes del Colegio Cafam, quienes adicionales a éstos, utilizaron las guías de aprendizaje y portafolio, por ser una política propia de la institución educativa. Lo anterior se puede verificar en los siguientes comentarios:

“Utiliza únicamente los recursos mínimos con los que se cuenta para hacer una clase de inglés y de las TIC, únicamente utiliza una grabadora y cd”. (CIF2A)

“El docente utiliza los recursos mínimos con los que se cuenta para una clase y se vale de las carteleras como recurso didáctico”. (CIF2B)

“El docente no sólo utiliza los recursos mínimos con los que se cuenta para una clase de inglés, sino que además recurre al portafolio y a la guía como herramientas de aprendizaje” (CC2C), (CC2D) y (CC2E)

En conclusión, de las clases observadas, se puede decir que los docentes se limitaron a recurrir a lo que tenían a su alcance, exceptuando uno de ellos, quien fue recursivo y a pesar de contar con los mismos recursos de sus compañeros, le dio un manejo diferente al involucrar en sus clases la parte lúdica como “el juego”, “las canciones”, entre

otras, no solamente como recursos sino como estrategias, contribuyendo incluso a formar parte de una experiencia significativa para el docente.

“La docente le dice a sus estudiantes: “We are going to play” y ellos se animan mucho... El juego les permite a los estudiantes animarse bastante, los divierte y les ayuda a aprender más fácilmente” (CC1D)

Como se pudo observar en la primera parte de este capítulo, los recursos no solamente son vistos como tales, sino que en un momento dado se pueden convertir en una estrategia o pueden llegar a contribuir a formar parte de una experiencia significativa, lo cual se verá en los siguientes ítems a trabajar.

En cuánto a los docentes entrevistados, en su mayoría, informaron sobre aquellos recursos con los que se debe contar en una clase de inglés, pero en general se quedaron cortos en sus respuestas, exceptuando algunos que profundizaron en ellos, como se puede observar en el siguiente testimonio dado por uno de los expertos participantes:

“Es innegable que nosotros los docentes de este siglo tenemos la ventaja de contar con todos los avances de las tecnologías, yo pienso que las Tecnologías de la Información y la Comunicación, no son solamente una moda, sino que son un elemento que definitivamente nos ha abierto a un cien numero de posibilidades que podemos utilizar para mejorar las habilidades comunicativas. No podemos dejar atrás los recursos que contamos anteriormente, uno no puede negar que dentro de los recursos que se utiliza en una clase el libro de texto es una herramienta fundamental, los elementos de la realidad, los materiales auténticos, todo conocimiento que tenga el mismo aprendiz de su cultura, todo lo que nos llega a través de los medios de comunicación, los noticieros, los periódicos, las revistas, los comerciales, el cine, todos esos elementos nos permiten que uno puede llevar a comunicarse efectivamente, es ponerlo en contacto con el mundo para que él pueda interactuar con el mundo”. (CC1F)

Teniendo en cuenta, que la mayoría de información recogida sobre el tema de “los recursos” no es lo suficientemente completa, se hace necesario revisar sobre lo que se ha dicho al respecto y que compete al presente trabajo de investigación, esto con el fin de tener

una visión más completa y de darle la importancia que merece dentro de un ambiente de aprendizaje.

Por ejemplo Pastor (2006), habla de los recursos básicos con los que se debe contar en el aprendizaje de una lengua extranjera, uno de ellos lo denomina “**materiales didácticos**”, los cuales considera que están constituidos por una serie de documentos que pueden ser: los creados por el profesor y por los estudiantes, los auténticos y los comerciales.

Pero además de los didácticos, también, hace referencia a **los materiales de consulta** y los de trabajo, considerando que se debe tener una clara distinción entre cada uno de ellos; con respecto a los de consulta, nos dice que son aquellos empleados como apoyo en la realización de actividades y que pueden ser de dos tipos: los especializados en la enseñanza del inglés como diccionarios, libros de gramática, verbos, entre otros; y los no pensados para ello pero que sirven en un momento dado, como por ejemplo, un mapa o las páginas web. En cuanto al **material de trabajo**, los define como aquellos que en un momento dado se pueden utilizar para realizar una tarea, entre los cuales están: los útiles como cartulinas, cintas, casetes, entre otros.

Una vez hecha la distinción entre estas clases de materiales, Pastor (2006), se centra en los didácticos, aludiendo que éstos son fundamentales si un docente de inglés desea lograr que sus estudiantes se encuentren interesados y animados por aprender, pues los recursos, al igual que los demás componentes estructurales de un ambiente de aprendizaje son importantes e indispensables para cumplir con el objetivo más importante: “aprender”.

Lo que se trata entonces es de conocer muy bien el material con el que se va a contar en las clases, pues de esa forma el docente tendrá más capacidad de adaptarlo a los intereses, necesidades y expectativas de sus estudiantes, tal y como lo dice Pastor (2006).

Además aclara, que hay una gran variedad de recursos con los que se puede contar y que facilitan el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, pero que hay que tener en cuenta que han ido cambiando conforme lo han hecho los métodos y enfoques.

A los recursos que se refiere, y que algunos docentes mencionaron en el presente trabajo de investigación, son: los textos literarios, que formaron parte del método tradicional; los materiales visuales, magnetófonos y laboratorio de idiomas, de acuerdo más con el método audiovisual; y los textos publicitarios, periodísticos, películas, entre otros, que forman parte del enfoque comunicativo.

En cuanto a los **textos literarios**, como recurso, merece ser rescatado, pues debido al abuso que se hizo de ellos con el método tradicionalista, se han dejado de lado y para la muestra de esto, solamente uno de los trece docentes entrevistados hizo referencia a ellos y en ninguna de las 20 observaciones de clase se vio su uso; además son importantes porque forman parte de la cultura de una comunidad lingüística y permiten desarrollar no sólo la competencia lingüística sino también la subcompetencia literaria.

En lo referente a los **textos publicitarios**, nos dice Pastor (2006), que al trabajarlos el docente estaría desarrollando la competencia lingüística y sociolingüística de sus estudiantes, además que le permitiría acercarlos a un ámbito más próximo a ellos. Con respecto a estos textos, ningún de los docentes entrevistados hicieron mención de ellos, ni en las clases observadas se utilizaron; por lo que merecen ser tenidos en cuenta como un recurso que además, facilita la apropiación de la lengua extranjera dentro de un contexto real.

Con relación a los **textos periodísticos**, dice que constituye un recurso de especial interés en el aula donde se esta aprendiendo una lengua extranjera, pues su lectura permite al estudiante desarrollar las siguientes competencias: la lingüística, por el uso especializado de la lengua; la discursiva, porque cada texto posee unas características propias de éste; y la

sociocultural porque los temas tratados reflejan el estado político, cultural y social de una comunidad.

El uso de los textos periodísticos es más bien reciente con relación a los otros recursos, afirma Pastor (2006), y son considerados como un material auténtico en el aprendizaje de una lengua; desafortunadamente ninguno de los docentes que formaron parte del trabajo de campo de esta investigación los mencionaron o utilizaron, a pesar de ser un recurso de estar al alcance de ellos y que gracias al internet fácilmente pueden ser encontrados; lo que comprueba que aún falta mucho por hacer y trabajar, pues muchas veces los docentes se limitan a ciertos recursos y se olvidan de otros que pueden incluso tener mejor resultados.

Otro de los recursos trabajados por algunos docentes son las **canciones**, las cuales a través de diversas actividades pueden convertirse en un atractivo y algo motivante para los estudiantes. Este recurso sí fue mencionado por algunos docentes entrevistados y trabajado por uno de ellos en las clases observadas, como se mencionó anteriormente, y donde se pudo ver como éste era llamativo para los estudiantes, pues los entusiasmaba tanto a trabajar como a aprender.

Entre los motivos que pueden justificar el uso de las canciones dentro del salón de clases están:

Constituye un medio agradable de contacto con la lengua meta...; una canción es producto de la cultura y ellos puede observarse a través del estilo musical al que pertenezca....; la canción, al igual que la televisión o el vídeo cinematográfico permite activar conocimientos y experiencias previas de los aprendices y del profesor y posibilita que también se cree una situación pedagógica distinta, mas constructiva para todos: puede ocurrir que el descubrimiento de una canción se convierta en un verdadero intercambio cultural. (Pastor, 2006, p.256).

Y fue precisamente, lo que se plantea en la cita anterior lo observado en la clase de la docente que utilizó la canción como recurso didáctico; desafortunadamente a pesar de ser

un recurso que está mucho más al alcance de los docentes y que tiene enormes ventajas en el aprendizaje de una lengua extranjera, sigue siendo su uso muy limitado y restringido, tal vez por diversas razones, entre las que están el no contar con una grabadora.

Otro de los recursos encontrados y mencionados por los docentes en las entrevistas y además utilizado por uno de ellos en cada una de sus clases, fue el juego, el cual permite al estudiante divertirse, aprender y mantenerse motivado, pues los relaja, los desinhibe y lo lleva a participar más libremente, como se pudo observar en las clases de una de las docentes participantes, como se mencionó anteriormente.

Y finalmente, en cuanto a los **recursos audiovisuales**, nos dice Pastor (2006), son útiles pues benefician el proceso de aprendizaje; entre los que menciona: la radio, el casete, el cd, el proyector de diapositivas, el retroproyector, el televisor, el vídeo y el laboratorio de idiomas.

La mayoría de dichos recursos no fueron mencionados ni mucho menos utilizados por los docentes participantes, exceptuando el laboratorio de idiomas, cd y vídeos.

Por tanto, aunque Pastor (2006) nos diga en su libro que el instrumental básico del docente de idiomas estaba constituido por su propia voz, libros y tablero, aún aplica hoy en día en la mayoría de los docentes que se encuentran en condiciones similares al Colegio Integrado de Fontibón y Colegio Cafam, pues a pesar de contar con las TICs, con todas las ayudas audiovisuales y didácticas, su uso es bastante limitado y restringido.

En cuanto a los recursos audiovisuales mencionados, merece la atención tener presente lo que nos dice Pastor (2006) sobre cada uno de ellos:

- El **retroproyector**, es un recurso que visualiza esquemas, definiciones, gráficas entre otras cosas, lo que resulta muy útil no sólo para el aprendizaje de una lengua extranjera, sino también para la enseñanza en general.

- **El casete y el compacto:** es un recurso que nos permite incorporar documentos orales, como grabaciones reales de un programa de radio, de una entrevista, del salón de clases, entre otras. Es importante que dichas grabaciones tengan buena acústica y que además sean adecuadas para el curso.

- **El Vídeo:** es considerado uno de los mejores hallazgos en el aprendizaje de una lengua extranjera, debido a su potencial didáctico, pues permite, entre otras cosas, presentar una visión contextualizada de la lengua en estudio; además, que el material que se puede aprovechar en video es variado, pues allí se puede encontrar cursos de inglés, películas, grabaciones de programas de televisión, de comerciales, entre otras cosas.

De los docentes entrevistados, dos del Colegio Cafam informaron que utilizaban el video como recurso de aprendizaje de la lengua extranjera, llevándoles incluso a convertirse en una experiencia significativa, debido a las actividades que los estudiantes realizaron con éste y a los resultados obtenidos a través de su uso.

4.5.2.6. Experiencias significativas

Un sexto componente tiene que ver con las experiencias significativas de los docentes, las cuales ya fueron mencionadas; por lo que ahora se pasará a exponer como se concibieron esas experiencias y la relación que existe con respecto a: las estrategias, los recursos y las actividades, pues éstas pueden, en un momento dado, convertirse en una experiencia significativa para el docente, dependiendo del manejo que se les dé y los resultados obtenidos.

Pero antes de revisar como concibieron los docentes entrevistados las experiencias significativas sería bueno responder la siguiente pregunta: ¿qué es una experiencia significativa?,

Según Naciones Unidas, se entiende por experiencias significativas o buenas prácticas las contribuciones que tengan “un impacto demostrable y tangible en la calidad de vida de las personas”, sean el “resultado de un trabajo efectivo en conjunto entre los diferentes sectores de la sociedad: pública, privada y civil” y se consideren “social, cultural, económica y ambientalmente sustentables”. (Ministerio de Educación Nacional, (s.f.), p. 1)

Por tanto, se podría entender como experiencia significativa como aquello que le permite al docente dentro de un contexto determinado y con unos parámetros establecidos obtener un mejor resultado, que el esperado inicialmente; lo cual puede ocurrir a través de la aplicación de unas estrategias, de unas actividades o del uso adecuado de unos recursos.

Pero, ¿cómo concibieron los docentes las experiencias significativas?, cada uno lo hizo de forma diferente, unos a partir de su práctica docente, otros a partir de otras experiencias y de su visión con respecto a ellas.

Por ejemplo, uno de los docentes concibió la experiencia significativa a partir no de su práctica sino de la de un profesor de inglés que tuvo en la universidad, pues ésta le sirvió para después aplicarla él como docente:

“Yo tuve un docente en la Salle, que se llamaba John Castle, no creo que esté todavía, él tenía, era como el tercer semestre, era como se dice vulgarmente, el colador de toda la carrera. Entonces él tenía un papelito que lo llamaba “lacquering”, tenía los códigos de todos los estudiantes y si te sacaba a ti, tenías que contarle o resumirle toda la clase anterior, entonces era como, al principio muy traumático, que te asustaba mucho, pero que con el tiempo se aprendía demasiado, y quise implementarlo como dos o tres años con los estudiantes, con los adultos y con los jóvenes, como para que le perdieran ese miedo al inglés y ha funcionado...” (CC1A).

Otros docentes, en cambio hicieron referencia a las experiencias significativas a partir de su propia práctica y de la trayectoria que han tenido en las instituciones donde han o se encuentran laborando:

*“Aquí en el colegio, yo pienso que los **proyectos**, que es como lo que yo he manejado, me ha parecido muy interesante el trabajo, es que ellos no utilizan solo*

*el vocabulario que vieron en los libros sino que además trataron de incluir cosas de su propio entorno, al ver trabajos por ejemplo hechos con una altísima calidad en **video**, con texto, con subtítulos en inglés, cosas que francamente yo no esperaba de los muchachos, unos trabajos excelentes, en los que aplican las estructuras que vimos...otra experiencia, fue la del trabajo de **portafolio** que para la escritura, para los estudiantes es muy importante este proceso...” (CC1B)*

*“Experiencias hay muchas pero que ahorita me acuerde, una que me haya ayudado en la parte comunicativa?, pues me acuerdo que les ponía hacer de **proyecto** que no lo tenía **la guía** sino que a mi se me ocurría, les ponía de proyecto acomoden de lo que ven de televisión que les guste a una **situación en inglés**, sacaban **concursos**, **inventaban dramas**, los traían, los grabamos, los veíamos y al final siempre de todo año habían proyectos y los veíamos...” (CC1H)*

*“A mí me funcionan mucho **las guías**, cuando los estudiantes tienen que generar, producir, desarrollar, etc. Por ejemplo cuando el estudiante tiene que hacer una receta, hacer un tour, hacer un menú, etc. Cuando los coloco en parejas a comunicarse. Me funciona el sistema haciendo – aprendiendo”. (CIF1L)*

En los anteriores testimonios se puede observar como los docentes conciben su experiencia significativa a partir de unos recursos y actividades.

Otro docente, toma su experiencia significativa a partir de su propia práctica docente y de una actividad que le ha funcionado muy bien con sus estudiantes:

*“Pues también nosotros trabajamos hace poco unas **maquetas** que diseñaron imaginando todo el aspecto de la ciudad y del colegio. Ellos mismos escogieron si querían un parque, un colegio, si querían la iglesia, y le colocaban un nombre, y ellos miraban lo que ellos conocían, lo que podían traducir y querían traducir y con base en eso construían y hacían exposición e hicieron exposiciones y lo mostraban a los demás. Haciendo una exposición de algo que es la realidad, por la calle que ellos pasan, todo lo que han de encontrar y le ha de servir para su vida futura”. (CIF1C)*

En el anterior testimonio también se puede apreciar, como el docente toma el recurso de “la maqueta” y a la vez la actividad que hace alrededor de ella, como una experiencia significativa, debido a los resultados obtenidos y además, que con ella ha logrado contextualizar el aprendizaje del inglés con la realidad de los estudiantes, siendo

esto muy favorable para el ambiente de aprendizaje y el desarrollo de las competencias comunicativas.

En el siguiente testimonio se puede apreciar como la docente se remonta a un trabajo anterior, para hacer referencia a una experiencia significativa, la cual al contexto del Colegio Integrado de Fontibón no es aplicable debido a su condición socio-económica, como se dijo anteriormente.

*“Cuando trabajé en primaria y yo tenía niños, trabajé en el estrato cuatro, yo tenía niños de tercero y cuarto de primaria, tenía una niña, que no le interesaba el inglés, entonces, tuvo la oportunidad de **vijar** en vacaciones a Miami, tuvo la oportunidad de quedarse en ese tiempo en una escuela americana, cuando ella regreso vio la oportunidad y entonces se enriqueció, le gusto la clase, participaba, fue una experiencia, yo creo que ella vio que necesitaba su inglés”. (CIF1D)*

Por lo que no todas las estrategias, actividades, recursos o situaciones en general pueden ser una experiencia significativa, pues esto depende de muchos aspectos como: el contexto, las necesidades, intereses y expectativas, entre otras; además lo que puede ser experiencia significativa para un docente, para otro no puede serlo, o lo que puede funcionar con un grupo con otro no se puede lograr, de ahí que la labor del docente vaya mucho más allá, pues no hay ambientes de aprendizaje mágicos, ni todos pueden servir para el desarrollo de las competencias comunicativas como se pudo constatar en las observaciones de clase realizadas.

En el siguiente testimonio la docente nos concibe como experiencia significativa aquello que le ha permitido obtener un mejor resultado en el área de inglés, al involucrar a los estudiantes en el proceso de elaboración de su propio material de aprendizaje:

*“Ah bueno, entonces, en la noche específicamente aquí tenemos por ejemplo, un curso que ha sacado excelente en inglés, porque ellos **hacen sus materiales**, diseñan sus **cartillas**, **diseñan los posters**, hacen los “reading reports”, todo lo hacen en grupo, hacen grupos cooperativos y el inglés que ellos más o menos han*

incrementado en este año, de lo que llevamos en el 2007, lo han tenido acá en el salón de clases”. (CIF1I)

Lo anterior es algo que se puede trabajar también con los estudiantes de grado sexto pues les permite no sólo involucrarse en el proceso de aprendizaje del inglés sino además, el desarrollar sus competencias comunicativas, convirtiéndose por tanto en una experiencia significativa.

Y otra experiencia significativa, fue concebida por un docente de inglés, desde su propia experiencia personal, pues fue la manera como él aprendió el inglés y que le ha permitido de una u otra forma trabajarlo con sus estudiantes:

“Una experiencia significativa fue la forma como yo aprendí inglés, pues mi sistema de aprendizaje del inglés fue como el de un niño en el hogar antes de ir al colegio, primero aprendí a hablarlo y luego a escribirlo. Igual el uso de una lengua aparte de casa, pues una lengua hace parte de la cultura. Como docente una experiencia significativa ha sido el involucrar el contexto propio de la carrera en la enseñanza del inglés y el involucrar al estudiante desde su realidad con el idioma”. (CIF1M).

El anterior testimonio es una experiencia significativa más, a tener en cuenta por los docentes, pues muchos de los problemas que se presentan con la enseñanza del inglés, es precisamente que ésta no se realiza adecuadamente; como por ejemplo, el utilizar la forma como se aprendió la lengua materna, pues como dice un entrevistado “primero se aprende a hablar que a escribir” y es el error que se ha cometido al pretender lo contrario, pues los lugares donde el estudiante ha logrado tener éxito con el inglés es porque han enfatizado más en la parte comunicativa oral, lo cual no es fácil y más cuando se cuenta con un contexto como el del Colegio Integrado de Fontibón, pero que tampoco es imposible si se logrará poner el empeño de todo el equipo de docentes y administrativos, además que es lo que se espera, más cuando en este momento Fontibón esta liderando el programa de Bogotá Bilingüe con tres colegios distritales de la localidad.

En conclusión, se puede ver como las experiencias significativas fueron concebidas por unos docentes en forma diferente y por otros en forma similar, pero siempre apuntando al mismo objetivo al referirse a aquéllas prácticas docentes que les ha permitido obtener mejores resultados de los esperados inicialmente; también se pudo constatar como una la aplicación de una estrategia o de una actividad y el uso de un recurso, se pueden convertir en un momento dado en una experiencia significativa para el docente.

4.5.2.7. Estrategias de aprendizaje

El séptimo componente estructural de los ambientes de aprendizaje tiene que ver con las estrategias, entendidas como todo aquello que permite o facilita el proceso de aprendizaje. Una estrategia puede ser una actividad, un medio, una metodología e incluso el uso que el docente le da a un recurso.

Las estrategias de aprendizaje también pueden ser concebidas como lo plantea Pastor (2006), como herramientas, trucos, procedimientos a los que recurre el estudiante para que se le facilite el aprendizaje de una lengua extranjera; pero teniendo en cuenta que este trabajo está centrado en las experiencias y concepciones de los docentes se concebirán como se planteó anteriormente.

Estrategias de aprendizaje pueden haber muchas pero su efectividad depende de muchos factores como son: el contexto, las características del grupo de estudiantes, las necesidades, las expectativas, los intereses, los contenidos temáticos, entre otros.

Entre las estrategias de aprendizaje detectadas en las observaciones de clase realizadas se encontraron las siguientes:

- El uso de gráficas en el tablero utilizando diversos colores para resaltar aquello que se desea que el estudiante tenga presente en su proceso de aprendizaje.

“La gráfica que hace la docente en el tablero es para explicar el tema. A cada tiempo le coloca un color diferente; al pasado perfecto lo identifica con el color verde y al pasado simple con el color negro”. (CIF2A)

- El utilizar la pregunta para mantener a los estudiantes activos en la clase y relacionar los conocimientos previos con los nuevos.

“La docente utiliza la actividad anterior para ir explicando el tema, el uso correcto del Pasado simple y el Pasado perfecto. Va resolviendo punto a punto y les va preguntando y aclarando las dudas que se van presentando”. (CIF2A)

- El uso del diccionario y de los apuntes de clase para realizar las actividades propuestas por la docente.

“Los estudiantes recurren al diccionario y a los apuntes de clase para resolver las actividades propuestas por la docente”. (CIF2A)

- El atender las dudas de los estudiantes y el hacer las aclaraciones que se requieran para que ellos puedan hacer la actividad correctamente.

“Los estudiantes preguntan constantemente a la docente con el fin de entregar el trabajo bien realizado”. (CIF2A)

- El trabajar conjuntamente las cuatro habilidades comunicativas, a través de una actividad o de diversas.

“La docente reforzó todo el tiempo las competencias comunicativas a través de la escucha, la escritura, la lectura y el habla”. (CIF2A)

- La identificación de los errores y las correcciones de los mismos, viéndolos no como algo negativo sino como aquello que lo acerca al aprendizaje.

“La docente utiliza otra estrategia para explicar, y es que en el momento de corregir las actividades, ella les enseña a partir del error, los estudiantes lo identifican y lo corrigen”. (CC2E)

*“... enseñarles que cometemos errores y del **error se aprende**, que el error no es algo de lo cual haya que burlarse, hacer mofa, sino que por el contrario de él se aprende”. (CC2B)*

- El tener los estudiantes aventajados en inglés como asistentes y monitores que ayudan a los que se les dificulta.

“La docente considera al estudiante aventajado en inglés como su asistente, por lo que él le colabora a sus compañeros y les aclara las dudas que tienen frente al tema”. (CC2C)

- Ante la ausencia de recursos, utilizar la recursividad y creatividad.

“En el caso de tripas – calavera, perdona la expresión, yo pongo grabadoras y pongo canciones y con las mismas grabaciones que uno les hace a los muchachos uno puede hacer un laboratorio casero, un laboratorio de salón donde los estudiantes pueden trabajar y ellos mismos soportan eso. Algo concreto, es un ejercicio que yo he hecho y ha sido por ejemplo cuando uno hace role play, cuando los muchachos deben hacer speaking de algún texto, los graba uno, y esa es la oportunidad de escucharse y volver a grabar y mejorar con base y que ellos se den cuentan como registran y que errores tienen ellos”. (CIF1C)

- El hablar todo el tiempo en inglés, tanto docente como estudiantes.

“Todo el tiempo durante la clase tanto la docente como los estudiantes hablan en inglés, llevando con ello a un ambiente de aprendizaje adecuado para desarrollar y mejorar las competencias comunicativas” (CC2D).

- La planeación de la clase, el establecimiento de una agenda y el cumplimiento de ella.

“La clase se lleva a cabo en su totalidad dando cumplimiento con la agenda propuesta por la docente al inicio de ésta”. (CC2D)

- La lúdica como un componente vital de la clase.

“La lúdica es un componente vital en el desarrollo y refuerzo de las competencias comunicativas, lo que le permite a los estudiantes ser más competentes con el inglés” (CC2D).

- La diversidad de actividades, pues además no permite que la clase sea monótona.

“Al llevar a cabo las diferentes actividades en la clase, hace que ésta no sea monótona, ni aburridora. Además, le permite a los estudiantes estar comprometidos con cada una de las actividades y a descubrir sus errores y corregirlos conjuntamente con la docente”. (CC2D)

- El sentir pasión por la labor docente y trasmitírselo a los estudiantes de diversas formas.

“La disposición de los muchachos. El amar esto, venir con la ilusión de cada día es algo nuevo, que yo voy a aprender de ellos y ellos van a aprender de mí, que por lo general soy yo la que más aprendo de ellos. Entonces esto sería el ambiente, el ellos mismos, la esencia de ellos mismos y respetarlos a ellos, su persona, sus dificultades, sus falencias porque es que no podemos generalizar el nivel de todos, o sea no puedo pretender que determinado curso todos vayan a la par, porque a muchos no les gusta y son otras sus competencias, entonces la parte evaluativo numérica, yo creo que para ellos es fatal”. (CIF1J)

Las anteriores fueron algunas de las estrategias de aprendizaje detectadas con sus respectivos testimonios y que permitieron que el estudiante se acercara al conocimiento de la lengua extranjera, en este caso del inglés; pero la que más dio resultado y que contribuyó a observar una clase con un ambiente de aprendizaje adecuado y con estudiantes motivados todo el tiempo y además comprometidos con el aprendizaje, fue la docente que en cada una de sus clases utilizó el juego como componente vital, además de las canciones, concursos, que a pesar de ser recursos, la forma como los aplicó llevó a que se convirtieran en estrategias de aprendizaje con resultados óptimos en cada una de las clases.

En cuánto a la creación de ambientes de aprendizaje como estrategia, todos los docentes entrevistados estuvieron de acuerdo con ello, lo cual se informó en el capítulo de resultados, sin embargo sus razones de validez fueron diversas.

Por ejemplo el siguiente entrevistado apuntó su razón a la importancia de contar con esta estrategia:

“Sí, claro. Es lo más importante porque si no se dan las condiciones para el aprendizaje es muy difícil que un estudiante se motive y que quiera aprender, que este dispuesto a aprender, que este dispuesto a equivocarse y que este dispuesto a que los demás se equivoquen y aprendan. Yo pienso que eso es clave y también le da al estudiante la tranquilidad de saber que su docente está ahí como un guía, un apoyo, más que como un juez que está viendo si esto está bien o está mal.” (CC1B)

Claro la razón depende de la concepción que ellos tienen de ambiente de aprendizaje, pues si ésta es limitada o reduccionista, así mismo considerarán lo que es necesario, lo cual puede ser válido desde su propio punto de vista.

En los siguientes testimonios se puede ver como los docentes exponen su razón de acuerdo con su concepción de ambiente de aprendizaje:

“Sí, si es importante, claro el contexto ayuda para que ellos se motiven”. (CIF1D)

“Sí es necesario porque no solamente tener los recursos, tener la actitud, tener ciertas situaciones favorables ayudan al desarrollo, debe haber una buena planeación y como había dicho en el punto anterior, el objetivo claro y un manejo del tema”. (CIF1C)

“Sí, porque es una herramienta de motivación. Es una forma de motivarlos, de hacer que entiendan que el idioma es parte de la cultura y por tanto mantenerlos interesados”. (CIF1M)

Otros entrevistados consideraron que el ambiente de aprendizaje puede ser una estrategia de aprendizaje siempre y cuando se cumpla con ciertas condiciones:

“...tener una aula solo para inglés, donde el chico inicialmente estando el aula sepa que todo lo que le rodea lo lleva a esa parte, al inglés, al aprendizaje, que cuando entre a un salón de inglés, no se como se llamaría, o de idiomas, no se, entre y ya sepa que allí no se puede hablar en español, que si tienes que pedir algo lo tienes que identificar en el idioma, que es un salón netamente para inglés. Sería muy bueno. Como crear un espacio...” (CC1A)

“Pues claro, es obvio que crear esos ambientes hace que ellos se sientan más cómodos porque si tú entras en un ambiente, en una actitud no muy adecuada, si entras indispuesta, disgustada, pues obviamente eso hace parte del Ambiente de aprendizaje. Si tu llegas y los muchachos están en una actitud que no es, pues obviamente que eso afecta. Si tú no llegas a tu clase preparada pues obviamente eso afecta, todos esos son aspectos que hacen que se cree un Ambiente de aprendizaje en el aula”. (CIF1E)

En cambio, otros entrevistados consideran que eso depende del ambiente de aprendizaje que se construya, como se puede ver en los siguientes testimonios:

“Yo creo que no solamente es importante sino necesario, dependiendo del Ambiente de aprendizaje que se cree, el logro del objetivo es más o menos eficiente, yo le sugiero a todos los docentes, precisamente, pensar en las diferentes posibilidades que tenemos de crear ambientes y crear ambientes que se ajusten a la realidad de los estudiantes. Cada aprendiz tiene un ritmo diferente de aprendizaje, cada aprendiz tiene estilo, “learning style” que lo caracteriza, tienen un contexto social, cultural, personal unas motivaciones particulares; entonces generar ambientes que promuevan todas esas particularidades, logren de alguna manera ponerse en comunidad, es como el reto que tenemos nosotros los docentes de lengua extranjera”. (CC1F)

“Sí es básico porque de acuerdo al Ambiente de aprendizaje que uno llegue a acomodar y a desarrollar, así mismo se va desarrollando la competencia comunicativa”. (CC1I)

Los anteriores testimonios sobre los ambientes de aprendizaje como estrategia nos permiten constatar las razones expuestas por los docentes entrevistados, pues éstas varían dependiendo no sólo de su punto de vista sino sus concepciones y experiencias.

Con relación a las observaciones de clase realizadas se pudo ver como la mayoría docentes se siguen quedando cortos con relación a la aplicabilidad y efectividad de las

estrategias de aprendizaje, lo cual puede ser por diversas razones, que incluso daría lugar a otro trabajo de investigación, pero una de ellas podría ser por falta de conocimiento o simplemente por no utilizarlas de una forma adecuada.

Pero como se vio anteriormente, en cuestión de estrategias de aprendizaje, por ejemplo, cualquier actividad o uso de un recurso podría convertirse en estrategia, si se hace no solamente una aplicabilidad adecuada sino además se logra con ello que los resultados sean superiores a los esperados; pero si nos limitamos a lo que nos arrojan los resultados de esta investigación con respecto a los aportes de los docentes nos quedaríamos cortos, pues se trata ir mucho más allá para así tener un mayor conocimiento y por ende diversas posibilidades de estrategias para aplicar.

Por consiguiente si se tiene en cuenta la información que aparece en el marco teórico de este trabajo sobre estrategias de aprendizaje y la extraída en el trabajo de campo, se puede ver que realmente las utilizadas por los docentes son muy pocas, entre las que se encuentran:

- De las **Estrategias Metacognitivas**: la de atención dirigida, prestando atención global a un ejercicio; la de retrasar la producción oral comprendiendo primero lo auditivo.
- De la **Estrategias Cognitivas**, la de **repetición**, siendo una de las más utilizadas por los docentes de inglés; la de **elaboración**, se observó con los docentes del Colegio Cafam al contar en su modelo pedagógico con la revisión de conocimientos previos para relacionarlos con los nuevos; la de **transferencia** al utilizar conceptos lingüísticos ya utilizados; **Inferencia**, sólo utilizado por tres docentes de inglés en las clases observadas, al solicitarle a sus estudiantes completar datos o adivinar conceptos a partir de la información dada; **Recursos**, siendo también una de las más utilizadas; **traducción**, siendo manejada por algunos docentes y que dependiendo la

forma como se aplique puede ser una estrategia; y tomar apuntes, utilizado por todos los docentes.

- De Las **Estrategias Socioafectivas**, las que se observaron fueron: las de pedirle aclaración al docente y las de cooperación en algunas de clases donde los estudiantes aventajados en inglés ayudaban a los que se les dificultaba.

Por lo que se hace necesaria una revisión teórica con respecto a las estrategias, esto con el fin de complementar las ya expuestas en el presente trabajo de investigación.

Revisando la clasificación de estrategias que se encuentra en la parte teórica del presente trabajo se puede constatar como los docentes de inglés participantes en este estudio, en su mayoría se quedaron cortos en lo referente a la estrategias de aprendizaje, pues más se centraron en las estrategias directas de memoria y cognitiva, dejando de lado las otras que contribuyen de una forma integral al desarrollo de las competencias comunicativas.

4.5.2.8. Metodología de los Docentes de Inglés

Con relación a la metodología, octavo componente estructural de los ambientes de aprendizaje, se encuentra una gran diferencia entre la utilizada por los docentes del Colegio Integrado de Fontibón y los del Colegio Cafam; y ésto se debe a que éste último posee un modelo pedagógico propio donde comprometen a cada uno de los docentes a seguir unos parámetros establecidos.

El modelo pedagógico de Cafam se centra en una agenda, la cual debe ser escrita por todo docente al iniciar su clase, donde expone la metodología a seguir. En esa agenda debe incluir el objetivo y la meta de aprendizaje y cada uno de los momentos del modelo como son: lectura inicial, inducción, trabajo individual, trabajo grupal y evaluación con sus

correspondientes actividades. En la inducción no solamente se realiza la explicación del tema a tratar sino que además se hace una revisión de los conocimientos previos para así conectarlos con los nuevos.

Aparte de lo anterior, todos los docentes deben brindarles a los estudiantes una guía de aprendizaje donde sigue cada uno de los momentos señalados anteriormente. Y es en el desarrollo de dicha guía donde empieza a haber diferencia entre la metodología de los docentes del Colegio Cafam, pues a pesar de tener esos parámetros en común se nota la diferencia entre ellos cuando colocan su propio estilo y experiencia, hallando en algunos unas fortalezas y en otros unas debilidades.

Fortalezas cuando el docente no se rige estrictamente a la guía de aprendizaje si no que sin salirse de los parámetros establecidos en el modelo pedagógico contribuye con su creatividad y recursividad a desarrollar clases dinámicas y activas que le permite al estudiante estar motivado y además comprometido con su aprendizaje.

Debilidades cuando el docente empieza a regirse estrictamente a la guía de aprendizaje, utilizando siempre las mismas actividades, aplicando las mismas estrategias, llevando al estudiante a un estado de aburrimiento y por tanto a sentir que no aprende y que nada lo motiva como ocurrió en cada una de las clases de una de las docentes del Colegio Cafam, en donde además de lo anterior, se unía su actitud frente al grupo, la cual era autoritaria, represiva y nada favorable para la relación con el estudiante, afectando con ello los resultados esperados

Pues a pesar de tener en cuenta la guía de aprendizaje, con cada uno de los momentos del modelo pedagógico y de establecer una agenda en cada clase, muchas veces no la cumplía por falta de manejo del tiempo y por la indisciplina de los grupos a que se dirigía, pues su monotonía en el desarrollo de la clase llevaba a que se ésta se incrementara, además que la apatía por aprender el inglés, notándose una gran diferencia con los estudiantes de la otra docente, quienes se distinguían por su dinamismo y creatividad.

La metodología de la docente que obtuvo resultados favorables con su grupo se distinguía por seguir los siguientes parámetros:

- Escribir la agenda en el tablero, dándole cumplimiento en su totalidad; en la cual especificaba: fecha, tema, objetivo, inducción, trabajo individual, grupal, evaluación y tarea. Un ejemplo de una agenda seguida por esta docente es la siguiente:

“October 29th; Topic: Guideline 7; Objective: Review Comparisons; Warm up: Speaking Exercise; Individual Work: Guideline; Group Work: Guideline; Evaluation; Homework” (CC2D)

- Desarrollar la agenda como se puede observar en el siguiente comentario:

*“La docente empieza la clase preguntándoles a los estudiantes sobre el **objetivo** de ésta, ellos responden en forma oral y en inglés; luego les pregunta sobre la **tarea** que tenían para ese día; posteriormente les indagaba sobre **la letra** que hay para aprender, escribe un ejemplo de una palabra que empieza por esa letra, explica su significado en inglés y escribe oraciones junto con ellos; luego procede a hacer el **“warm up”**, en esta clase lo hace a través de un crucigrama, todo el tiempo escribe al lado del tablero el nombre de los que participan en clase, como estímulo; después de realizar **el trabajo individual** pasa al **trabajo grupal**, el cual lo realiza con un juego animando mucho a los estudiantes; una vez finalizado el juego hace un **trabajo en parejas** que deben resolver en la guía de aprendizaje y al finalizar la clase realiza **la evaluación**, donde los estudiantes revisan si cumplieron con el objetivo de la clase y con la meta de aprendizaje trazada por cada uno” (CC2D)*

- Incluir en su metodología siempre actividades lúdicas como juegos, canciones, crucigramas, concursos entre otros.
- Utilizar una variedad de actividades y estrategias lo que le permitía mantener motivados a sus estudiantes y comprometidos con su aprendizaje.
- Hablar todo el tiempo en inglés, desde el inicio hasta el final de la clase, tanto la docente como los estudiantes.

En cuanto a la metodología de los docentes del Colegio Integrado de Fontibón, se caracterizó por ser más libre y flexible; la cual variaba dependiendo el estilo, la experiencia, el dinamismo y la creatividad del docente; sin embargo se detectó que la docente a la que se le observó las clases en este colegio, como había tenido la oportunidad de trabajar en el Colegio Cafam, esto la llevó a retomar alguno de los parámetros establecidos allí como el de escribir en el tablero siempre la agenda a seguir en cada clase y el tener en cuenta los momentos del modelo propio del Colegio Cafam, como se puede ver en el siguiente comentario:

*“1. **Saludo:** la docente saluda a sus estudiantes de una forma cordial y amable. Luego empieza a hacerles preguntas sobre el fin de semana; 2. **Inducción al Tema – “Writing activity”**, los estudiantes deben discutir y responder preguntas sobre eventos extraños; 3. **Trabajo Individual – “Listening and Writing activity”**, la docente enseña el vocabulario nuevo sobre el tema, pronuncia palabra por palabra y explica su significado. (Página 34 del libro guía); **Listening Activity**, los estudiantes deben completar un texto identificando los sonidos que allí se describen, por lo que la docente lo copia en el tablero, explicando el significado de cada uno de ellos. (Página 34 del libro); 4. **Trabajo Grupal – “Writing Activity”**, los estudiantes deben resolver la actividad que aparece en la página 35 del libro, por lo que la docente les explica lo que deben hacer. 5. **Evaluación – Speaking and Writing Activity”**, para llevar a cabo el proceso de la evaluación realiza el juego “El Ahorcado”, formando dos equipos, el de las niñas y el de los niños. Los estudiantes deben cerrar los cuadernos y libros. 6. **Homework**, finalmente, la docente les asigna a los estudiantes la tarea, la cual consiste en repasar el vocabulario de la página 17 del workbook.”* (CIF1A)

¿Pero qué han dicho los teóricos sobre la metodología de la enseñanza de una lengua extranjera?, es una pregunta que permitiría completar la información recogida en el trabajo de campo y que se hace necesaria responder para contar con una información más completa.

A lo largo de la historia ha habido una permanente búsqueda de opciones metodológicas para la enseñanza de una lengua extranjera, ésto con el objeto de encontrar

aquella que más favorezca su aprendizaje, nos dice Pastor (2006). Dicha búsqueda se ha plasmado en diferentes métodos desde la segunda mitad del siglo XIX y todo el XX; es por esta razón que hay una diversidad de ellos, los cuales algunos se parecen y otros por el contrario son totalmente diferentes.

Algunos autores al hablar sobre metodología, hacen referencia al método y al enfoque, sin trazar ninguna distinción, por lo que considera Pastor (2006) hacer una distinción entre esos términos y en este sentido la propuesta que más lo clarifica es la hecha por Richards & Rodgers (1986), quienes consideran que la enseñanza de una lengua extranjera se definiría en función de tres aspectos: el enfoque, el método y la técnica.

El enfoque está constituido por un conjunto de teorías sobre la naturaleza de la lengua y sobre el proceso de aprendizaje de ella. Esta concepción lleva a determinar diferentes alternativas metodológicas (métodos), los cuales representan las formas de enseñar una lengua, por lo que dependiendo del método se utilizarán las actividades, las cuales configuran la técnica.

Una vez clarificada esta distinción, se pasará a enunciar los métodos anteriores al siglo XX y a mirar si hay alguna relación de ellos con las observaciones de clase realizadas; entre los métodos que nos menciona Pastor (2006) están:

- Los comienzos de la enseñanza de segundas lenguas: la tradición dialógica y el método gramática-traducción. El objetivo acá no era llegar a hablar la lengua extranjera sino el manejar cierto vocabulario, conocer las reglas de la gramática y el ser capaz de traducir oraciones y textos.

Parece ser que muchos docentes dos siglos después se hubieran casado con éste método, pues fue lo que más primó en las clases observadas; por ejemplo una de las docentes del Colegio Cafam seguía al pie de la letra lo planteado en este método por lo que

los estudiantes expresaban su malestar y aburrimiento; en cada una de las clases observadas siempre trabajó la traducción como se puede ver en los siguientes comentarios:

“Los estudiantes leen la tarea, la cual consistía en traducir el siguiente texto: The Riddle of the Sphinx...” (CC2E)

“La docente empieza la clase con una actividad de lectura. Ella lee en voz alta línea por línea y los estudiantes deben repetir después de ella. Luego les pregunta que dice en español y ellos van respondiendo, teniendo en cuenta que ellos han hecho la traducción del texto con anterioridad, como tarea”. (CC2E)

- **El Método Directo**, una de las bases de éste método fue el “método natural” el cual hacía énfasis en el uso constante de la lengua extranjera, a través de preguntas y respuestas, sin necesidad de recurrir a la lengua materna; uno de sus defensores fue Sauveur quien junto con Maximilian Berlitz fundaron escuelas en Estados Unidos con el objeto de difundirlo y darlo a conocer; aunque éste último autor no usó el término como tal sino se refirió fue a la forma de enseñar de sus escuelas con el llamado “método Berlitz”, que aún se sigue utilizando y algunas de sus características son:

La clase se realizaba en la lengua extranjera; se hacía énfasis en la lengua oral, por lo que la conversación se convirtió en un elemento principal para el aprendizaje; se rechazaba las explicaciones gramaticales en forma explícita, ésta se hacía en forma inductiva y se abonaba por completo las traducciones; el vocabulario se enseñaba por demostración, a través de dibujos, objetos o asociando ideas; y un requisito era que los docentes tenían que ser nativos.

Aunque tuvo un gran auge este método, algunas de las críticas fueron: el no contar con una fuerte base teórica y metodológica del método; la necesidad de que el docente fuese nativo; el rechazo de la lengua materna; y que el éxito dependiese más de la destreza del docente.

Se podría afirmar que una de las docentes del Colegio Cafam aunque no fuese que siguiera éste método, si tomó algunas de sus características, como la de realizar las clases completamente en inglés, sin recurrir en ningún momento a la lengua materna, el no realizar traducciones y no haber hecho explicaciones gramaticales en forma explícita.

Pasando ahora a los métodos de corte estructuralista, los cuales aparecieron a partir de los años 40 y que constituyeron el comienzo de una serie de transformaciones metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras durante el siglo XX; según Pastor (2006) los que se destacaron fueron:

- **EL Método Situacional de la Lengua o enfoque oral**, apareció en los años 20 y 30 del siglo pasado, con los trabajos de Harold Palmer & Hornby, quienes intentaron desarrollar una fundamentación teórica más sólida que la del método directo. Éste enfoque oral le da importancia al vocabulario y con ello la gramática vuelve a ocupar un lugar destacado, al considerarse la estructura subyacente de las oraciones en la lengua oral.

Entre sus características se encuentran además de las mencionadas anteriormente: el no cometer errores, las actividades son prácticas mecánicas en contexto de repetición y simulación, el estudiante escucha y repite atendiendo a preguntas u órdenes, el profesor es un modelo a seguir, los recursos que se usan son el libro y algunas ayudas visuales.

De éste método se puede decir que las características que primaron en algunos de los docentes de inglés en las clases observadas, fueron la de realizar actividades donde el estudiante debía repetir y mecanizar, y el de utilizar únicamente el libro como recurso de aprendizaje.

- **El Método Audiolingual**, éste método poseía características que ya habían sido promulgadas por otras opciones metodológicas, como: la práctica a través de la repetición, la importancia a la parte oral, la necesidad de relacionar el léxico aprendido con el contexto.

Los anteriores métodos empezaron a presentar debilidades por lo que surgieron unos nuevos, entre los que menciona Pastor (2006):

- **El Enfoque Cognitivo**, fue como una nueva forma de entender una lengua, el como se aprende y el papel que debe tener en ella la gramática. El aprendizaje de la lengua extranjera se da cuando el estudiante mediante procesos cognitivos asimila la gramática en forma consciente y además interioriza su aprendizaje mediante una práctica significativa.

- **Métodos Humanistas**, enfocados más en la persona y en el aprendizaje de la lengua extranjera que en las teorías y orientándose por lo tanto, en el potencial humano del estudiante. Su base teórica se sustentó en la psicología, la neurolingüística o en la psicolingüística.

- **Métodos de orientación Comunicativa**, basándose en el potencial comunicativo de las lenguas, se encontró necesario para la enseñanza de las lenguas centrarse más en la competencia comunicativa.

Entre los métodos de orientación comunicativa se encuentra el **enfoque comunicativo**, el cual se identifica por considerar la competencia comunicativa como objetivo principal en el aprendizaje de una lengua mediante el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas; otra característica que lo define es el hecho de centrarse en el estudiante y en la experiencia.

Éste método sería el que debería aplicarse cuando se busca el desarrollo o el mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes, por tanto es el que más tiene relación con el estudio del presente trabajo de investigación.

Algunos rasgos característicos de los métodos comunicativos, según Pastor (2006), son:

- El programa depende de los contenidos, temas o funciones que interesen al estudiante y a la vez el docente es quien lo motiva y contribuye a mejorar su aprendizaje.
- El docente debe contar con una variedad de actividades.
- Se fomenta los ejercicios abiertos, pues permiten el desarrollo de la creatividad del estudiante y además que se arriesgue más con el uso de la lengua extranjera, por lo que los errores no son vistos como algo que se necesita erradicar sino como aquello que indica que se esta logrando aprendizaje.
- La lengua se trabaja en el nivel discursivo, permitiendo el análisis de las conversaciones.
- Se acepta el uso de la lengua materna pero en ciertos contextos.

Finalmente, nos dice Pastor (2006), que actualmente existe un gran número de docentes en diferentes países que están siguiendo éste método, debido a su facilidad de asimilación e incorporación satisfactoria en diferentes culturas y contextos educativos.

Otro método a destacar de los métodos comunicativos es el de **Enfoque por tareas** surgido en los años 80 como resultado de la evolución y consolidación de dichos métodos, además, por ser considerado por algunos autores como Pastor (2006), un complemento del enfoque comunicativo, pues si éste último era una enseñanza para la comunicación, trabajando con los contenidos; la enseñanza del enfoque por tareas es mediante la comunicación, trabajando a través de sus propios procesos.

Pero una de las dificultades de éste método tiene que ver con la secuenciación y gradación de la dificultad de las tareas, lo mismo que con la capacitación lingüística de los estudiantes. Sin embargo desde los años 90 es considerada como una nueva forma de

trabajar en el salón de clases, la cual esta siendo respaldada por instituciones educativas, universidades y editoriales.

En cuanto a la relación con los docentes participantes en el presente trabajo de investigación, se puede decir que así como algunos parecen haberse casado con el método tradicionalista, como se dijo anteriormente, otros en cambio en las entrevistas muestran más su tendencia al enfoque comunicativo, al igual que una de las docentes del Colegio Cafam donde se pudo observar en sus clases muchas de las características de éste método.

4.5.3. COMPETENCIA

4.5.3.1. Concepción

El preguntarle a un grupo de docentes por el concepto de competencia comunicativa, arrojó diversas respuestas como se expuso anteriormente; pero ésto no es preocupante, lo realmente preocupante es descubrir que muchos docentes no salieron de la definición de “competencia comunicativa” como una “**habilidad**” o como una “**capacidad**”, mostrando con ello una visión reduccionista y limitada, que podría incluso afectar el desarrollo de las competencias de los estudiantes, pues la concepción influye en gran medida en los actos y por ende, en los resultados.

Aunque desde el punto de vista de De Zubiría (2004), no sería reduccionista ni limitada porque cuando “la competencia” se entiende como “capacidad” es porque se está refiriendo a la posibilidad que el estudiante tiene de saber hacer algo con el aprendizaje adquirido, lo que implica que él aprenderá no sólo informaciones, sino además será capaz de saber qué puede hacer con esos conocimientos, donde aplicarlos, el por qué usarlos, entre otras cosas.

Pero a lo que hace referencia De Zubiría (2004), es al término de “competencia” y no al de “competencia comunicativa”, y eso es lo que hay que tener en cuenta, pues la

mayoría de los docentes entrevistados se confundieron en el momento de responder, pues hicieron fue más referencia al término de “competencia”, claro limitándolo; pues teniendo en cuenta lo expuesto por De Zubiría (2004), se podría interpretar como “ese saber hacer en un determinado contexto”, definición tan criticada y discutida, por ejemplo por Torrado (2000), como se puede ver en el capítulo del marco teórico.

Además, que no se puede olvidar que todo cambia y en lo que respecta al concepto de “competencia”, éste ha evolucionado a lo largo de la historia de la educación y, en la actualidad, va mucho más allá de la simple definición de un “saber hacer en determinado contexto”.

Pasando al trabajo de campo, aunque una gran parte de los docentes hicieron referencia a la competencia comunicativa como “habilidad” o “capacidad”, sus concepciones variaron en la relación que establecieron, como se puede observar en los siguientes testimonios:

*“La competencia comunicativa es la **habilidad** que tiene el estudiante para interactuar con los otros, bien sea mediante la pintura, mediante el aula, es el espacio para interactuar con otro ser humano” (CC1A)*

*“Competencia comunicativa es la **habilidad**, son las habilidades que se tienen para comunicarse en cualquier idioma, en este caso sería la lengua inglesa, entonces sería el grado de habilidades que se tienen, con las que se cuentan para comunicarse en otra lengua” (CC1B)*

*“Como la **habilidad** que tiene la persona...todos tenemos la competencia para comunicarnos...la competencia comunicativa como el hecho de manejar bien su propia lengua, la lengua madre, que es allí cuando nosotros estamos enseñando una lengua extranjera sea cual sea se presentan los diferentes problemas...”. (CIF1J)*

*“Una **habilidad** para expresarse, ya sea oral, escrita, iconográfica, audiovisual.” (CIF1M)*

En los anteriores testimonios todos los docentes consideraron la competencia comunicativa como una “habilidad”, diferenciándose en: el primer testimonio por ser de

interacción con el otro; en el segundo por ser de comunicación en una lengua extranjera; y en el tercero por ser también de comunicación pero en ambas lenguas, tanto en la extranjera como en la materna.

Ahora se revisará los testimonios de los docentes que concibieron la competencia comunicativa como una “capacidad”:

*“La Competencia comunicativa para mi, pues yo creo que la mayoría se sobreentiende, hace parte de **la capacidad** de poder hacer funcional el conocimiento”. (CIF1C)*

*“Es la **capacidad** que tiene la persona, si esta aprendiendo un lenguaje extranjero, para comunicarse en esa lengua, para poder, más que todos los recursos que ha aprendido y poder comunicarse, y lo mismo en la lengua materna, nativa”. (CIF1D)*

*“Como su nombre lo dice es la **capacidad** que tiene una persona para transmitir el mensaje que es comprendido por otro. Una competencia comunicativa implica que un ente emisor tenga la capacidad de transmitir el mensaje en cualquier lengua y que la persona que lo escucha interprete de una manera muy cercana ese mensaje, lo pueda procesar, tenga una respuesta positiva frente a ese mensaje”. (CC1F)*

*“Es la **capacidad** que tiene un hablante para utilizar la lengua, digamos en términos sencillos, en términos orales, en términos de comunicación inmediata o en términos de una comunicación ya más pensada, puede ser de un texto escrito y en forma más pasiva o activa, receptiva o productiva, dependiendo de como la esta usando”. (CC1G)*

Como se puede observar todos los docentes de los testimonios anteriores concibieron la competencia comunicativa como una capacidad, pero se diferenciaron en: el primer testimonio por considerarla con relación al conocimiento; en el segundo con relación a la lengua madre y la extranjera; en el tercero con relación al proceso de comunicación; y el cuarto con relación al uso de una lengua.

Pero, ¿por qué hablar de una concepción de “competencia comunicativa” reduccionista y limitada de los docentes de inglés participantes en el trabajo de campo de esta investigación?

Primero porque si revisamos un poco la historia del término se puede ver que los docentes de inglés se están limitando apenas a un aspecto de la competencia comunicativa, como se puede constatar en lo siguiente:

Haciendo una revisión teórica, se halla una variedad de autores y concepciones de “competencia comunicativa”, entre los que se encuentran: Chomsky, quien fue el primero en hablar de “competencia” para dar paso después a “la competencia comunicativa” con Dell Hymes, quien creó dicha noción en el año 1972 e incluyéndole además las competencias sociolingüística, contextual y gramatical; Savignon (1972) quien la definió como la adaptación de la competencia lingüística al entorno total informativo; Canale & Swain (1980), quienes consideraron que “la competencia comunicativa” tiene cuatro componentes: gramatical, discursivo, sociolingüístico y estratégico; y Bachman (1990) quien recoge la tradición británica en la lingüística funcional y la norteamericana en la sociolingüística, de gran influencia en la pragmática.

Como se puede ver en el anterior párrafo y en el marco teórico de este trabajo de investigación, el término “competencia comunicativa” desde su surgimiento hasta el día de hoy ha tenido una serie de transformaciones y adaptaciones que han dependido del contexto y la época en que ha sido aplicada y que va mucho más allá de una simple capacidad o habilidad.

Segundo porque éste término va mucho más allá de concepción de “habilidad” o “capacidad” y tercero porque su concepción es mucho más integral que el hecho de trabajar las cuatro habilidades comunicativas, como se puede constatar en el marco teórico.

Para complementar lo ya expuesto hasta el momento y para sustentar la idea de que la competencia no puede ser concebida simplemente como una “habilidad” o “capacidad”, se expondrá a continuación lo que han dicho algunos autores al respecto.

Desde la década de los setenta, Gumperz & Hymes concebían la competencia comunicativa como el conjunto de normas que se iban adquiriendo durante el proceso de socialización, por lo que exigía una habilidad para manejar una lengua y además el situarse dentro de un contexto comunicativo determinado.

Lo que puede constatar que desde un principio “la competencia comunicativa” no era una simple “habilidad” como lo han mostrado la mayoría de docentes de inglés en este trabajo de investigación.

Y como algunos la consideraron como una habilidad comunicativa, sería oportuno preguntar ¿cual es la diferencia entre habilidades comunicativas y competencias comunicativas?

Fernández (s.f.), considera que las “habilidades comunicativas” son los niveles de competencias y destrezas que posee una persona para desenvolverse en una actividad comunicativa; y su desarrollo tiene unas características diferentes a la de la “competencia comunicativa”, pues una “habilidad comunicativa” no se desarrolla para un momento o acción determinada, sino que se convierte en una cualidad, en una forma de respuesta aplicable a diferentes situaciones de la misma naturaleza, llevando a la persona que la desarrolla a resolver de una forma particular una tarea o un problema en una actividad determinada.

Mostrando con lo anterior Fernández (s.f.), la diferencia entre “competencia comunicativa” y “habilidades comunicativas”, la cual no fue establecida por la mayoría de los docentes participantes en este trabajo de investigación y que merece ser tomada en cuenta para efectos de proponer una concepción mucho más integral y completa.

Aunque mi posición como investigadora es dejar claro que la concepción de competencia comunicativa no puede ser vista solamente como una simple “capacidad” o

“habilidad”, es importante exponer que algunos autores la definen como tal, pero bajo unos parámetros bien establecidos, los cuales son válidos desde su punto de vista y contexto.

Por ejemplo Pulido (2004), quien hace referencia a “la competencia comunicativa integral”, la define como la **habilidad**, que posee la persona que aprende una lengua, para expresar, interpretar y negociar significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto, de tal forma que el proceso de comunicación sea eficiente.

Pero además de su definición, establece que “la competencia comunicativa integral” posee nueve diferentes dimensiones: la competencia cognitiva, la lingüística, la discursiva, la estratégica, la sociolingüística, la de aprendizaje, la sociocultural, la afectiva y la comportamental; definiendo las cinco primeras dimensiones como “habilidades” dentro de su propio contexto y las restantes como capacidades; complementando con ello su concepción y justificando además, el por qué la llama “integral”; por lo que se puede concluir que no es simplemente una “habilidad” sino mucho más que ello como se puede constatar.

Algo muy importante que plantea Pulido (2004) y que justifica mi posición como investigadora con respecto a la concepción de “competencia comunicativa”, es como el término “competencia” se le han atribuido diferentes significados, que incluso se ha llevado a compararlo con el término “literacy” (capacidad de leer y escribir), al que le corresponde significados, según Dubin (1989), como destrezas, habilidades, conocimientos, eficiencia y el saber hacer algo.

Y a esa confusión se añade la gran variedad de competencias que resultan agregándosele al concepto original; de ahí que esto lo haya llevado a redimensionar el término y a proponer su integralidad, como un concepto fundamental en la enseñanza y aprendizaje de una lengua.

Para terminar, es importante resaltar que afortunadamente no todos los docentes participantes en este trabajo de investigación tuvieron esa visión que he llamado “reduccionista y limitada”, pues uno de ellos expuso su concepción de una forma más integral como se puede verificar en su testimonio:

“Bueno la comunicación comunicativa involucra otro tipo de competencias, las competencias pragmáticas, la competencia estratégica, la competencia elocutiva, la reunión de todas estas competencias es lo que hace que una persona pueda comunicarse y que sea competente en la comunicación”. (CIF1I).

Considerándola integral porque incluye dentro de su concepción otras competencias que le permiten ampliar su visión.

4.5.3.2. Tipos de Competencia comunicativa

Como se presentaron concepciones reduccionistas y limitantes sobre competencia comunicativa, ésto llevo a que se hablará de una clasificación más que de competencias, de habilidades comunicativas, como se puede constatar en los siguientes testimonios:

“Yo trabajo mucho es la parte de speaking.... Primero desarrollando la habilidad de speaking y luego las otras habilidades, pues es así como uno aprende su lengua materna;...uno trabaja lo comunicativo, pero igual necesitan saber de grammar”. (CC1A)

“Bueno, digamos en teoría nosotros siempre trabajamos, en el enfoque comunicativo se trabajan cuatro habilidades y de acuerdo a las habilidades se trabajan las competencias, esas cuatro habilidades son lectura, habla, conversación y la parte de escucha...”. (CC2B)

“Las competencias comunicativas que yo trabajo, pues yo trato de dirigirme a las cuatro habilidades del inglés, que son la escucha, el habla, la escritura, la lectura y la gramática” (CC1K)

En el primer testimonio el docente hace referencia a la habilidad comunicativa de “speaking” y a la parte gramatical; en el segundo testimonio no solamente se refiere a las habilidades comunicativas sino que además la docente hace referencia al método, al señalar

el enfoque comunicativo; y en el tercer testimonio habla de las cuatro habilidades comunicativas, incluyendo en ellas la gramática.

Pero lo que hay que tener presente es que las habilidades comunicativas son apenas niveles de competencia o destrezas que adquieren las personas en un momento determinado, las cuales les permiten el desempeño y la regulación de la actividad comunicativa, tal como lo menciona Fernández (s.f.).

Otros docentes, en cambio, confunden las competencias comunicativas con las competencias transversales como se puede ver en el siguiente testimonio:

“las competencias comunicativas son interpretativas, argumentativas y propositivas”. (CIF1C)

Lo que llevaría a preguntar, ¿cómo trabajará las competencias comunicativas de sus estudiantes sino tiene claridad en su concepción?

Pero, afortunadamente algunos docentes sí identifican las competencias comunicativas y hacen alusión a ellas en forma adecuada como se puede observar en los siguientes testimonios:

*“Las competencias comunicativas que trabajo son toda la **competencia lingüística**, por el número de estudiantes, entonces se facilita más, el estudiante no tiene la motivación de pronto para trabajar las otras habilidades del lenguaje, el listening, speaking y todo esto no se presta”.* (CIF1D)

*“**La competencia lingüística**, en donde el aprendiz del idioma debe saber organizar los elementos sintácticos de la lengua, **la competencia sociolingüística** que tiene que ver con los elementos de la cultura tanto del país de donde es originaria la segunda lengua combinados con la cultura del hablante y la tercera **la competencia pragmática** que es más los elementos particulares, como son el acento, los dialectos, las marcas sociales, los registros y también la competencia dentro de esta que tiene que ver con la construcción del texto, la coherencia y la cohesión de un discurso textual”.* (CC1F)

*“Bueno la competencia comunicativa, como les dije antes, **involucra otro tipo de competencias** (competencias pragmáticas, la competencia estratégica, la competencia elocutiva) y básicamente lo que se trabaja en inglés, español o en cualquier otra lengua es el desarrollo de las habilidades comunicativas que son hablar, escuchar, leer y escribir, y eso es lo que se hace en inglés y en español en este colegio.... (CIF1I)*

En el primer testimonio la docente no sólo identifica en forma precisa la competencia comunicativa que trabaja, sino que también hace referencia a las habilidades comunicativas, pero en relación a la competencia que menciona, lo cual es válido; en el segundo testimonio el docente (experto), no solamente menciona cada una de las competencias comunicativas que trabaja sino que además las conceptualiza de una forma correcta y precisa; en el tercer testimonio, la docente (experto), al igual que en el primero, aunque menciona las habilidades comunicativas, también, es válido pues lo hace dentro del contexto de las competencias comunicativas que menciona.

Por otra parte, otros docentes divagaron en su respuesta y no hacen referencia en forma directa a que clase de competencia comunicativa trabajan, más bien como que se centran es en el trabajo de las habilidades comunicativas como se puede constatar en el primer testimonio o en una forma de comunicación, en el segundo.

“Nosotros tenemos en Cafam el problema que la parte oral, es la que más se dificultad, entonces les pone uno escriban...lo más importante de ahí, entonces que cuando digan lo que están diciendo, lo entiendan que lo están diciendo, porque hay chicos, que si los docentes no les dice lo que dice ahí, lo recitan muy bien pero cuando uno les va a preguntar lo que dice ahí no tienen ni idea, que sepan que están diciendo, que tengan la película ahí para comunicarse”. (CC1H)

“Me interesa como el muchacho se sienta, ese es un modo de comunicarse de que esta incomodo, procuro iniciando que el sitio donde él esta este cómodo, desde que tengamos las posibilidades y aún más así no las tengamos buscamos la comodidad, esa ya es una forma de comunicarse. (CIF1J)

Finalmente, otros docentes confunden las competencias comunicativas con las formas de comunicación o de lenguaje:

“...Las competencias comunicativas han sido principalmente, la parte escrita, realmente, se ha manejado la parte oral pero no con tanto énfasis, se ha procurado hacer, pero el tiempo es muy breve para hacerlo, hay que cumplir con el desarrollo de la guía, un elemento importante y revisión del material.”. (CC1G)

“Las competencias comunicativas hacen referencia al lenguaje oral al saber hablar, al lenguaje escrito al saber escribir, al lenguaje de escucha al saber escuchar y al lenguaje de la lectura al saber leer” (CIF1L)

“Oral, escrita, sintáctica” (CIF1M)

Pero para evitar que se siga presentando estas confusiones o divagaciones se hace necesario que los docentes hagan una revisión teórica para tener, además, una mayor fundamentación en sus ideas con respecto al tema de las competencias comunicativas.

Por ejemplo, algunos autores, como Giovannini et al. (1996), consideran que la competencia comunicativa esta compuesta por las siguientes competencias: la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva, la estratégica, la sociocultural y la de aprendizaje; complementando así las competencias expuestas por Hymes.

La competencia lingüística, hace referencia a las reglas gramaticales y la habilidad que tiene el hablante de utilizarlas correctamente; La sociolingüística, a la capacidad de adaptar la capacidad lingüística al contexto social; La discursiva a la capacidad de relacionar cada una de las partes del discurso; la estratégica a las estrategias para aprender una lengua; la sociocultural al contexto cultural donde se desarrolla la lengua y la del aprendizaje al grado de autonomía que posee el estudiante para organizar su aprendizaje, lo cual depende de su participación activa dentro de dicho proceso.

La anterior, es tan solo una tipología propuesta por uno de los estudiosos en el tema, si se profundizara al respecto se encontraría una variedad, en donde algunos coinciden con algunas competencias; pero lo que se pretende es mostrar que éste es tan sólo un ejemplo de las subcompetencias que la conforman, por lo que la visión de la tipología de la competencia comunicativa es mucho más integral que la expuesta por muchos de los docentes participantes en el presente trabajo.

4.5.3.3. Actividades que desarrollan o refuerzan la competencia comunicativa

Los docentes exponen en sus respuestas una diversidad de actividades, las cuales aunque son vistas por algunos, para desarrollar las habilidades comunicativas, éstas a la vez son útiles porque permiten que se desarrollen las competencias comunicativas, tal como lo mencionó anteriormente en un testimonio uno de los expertos.

“...básicamente lo que se trabaja en inglés, español o en cualquier otra lengua es el desarrollo de las habilidades comunicativas que son hablar, escuchar, leer y escribir...”.... (CIF1I)

¿Y cuales son las actividades que facilitan el desarrollo de las competencias comunicativas?

Los docentes participantes mencionaron una variedad de actividades que permiten el desarrollo de las competencias comunicativas como se expuso anteriormente.

En general, las actividades fueron clasificadas de acuerdo con las habilidades comunicativas, a pesar de que algunos docentes aclararon que es importante trabajarlas conjuntamente y no por separado:

“...pienso que uno como docente uno debe tratar de que ellos practiquen todas las habilidades porque la lengua es una, uno escucha, uno habla, uno escribe, entonces, un conjunto”. (CC1K)

Pero son conscientes que en la práctica es difícil hacerlo debido a los grupos tan numerosos con los que cuenta tanto el Colegio Cafam como el Integrado de Fontibón, como se puede verificar en el siguiente testimonio:

“Pues se trata de trabajar todas, ojala en diferentes actividades, con los materiales que se tiene se trata de trabajar en lo posible en las cuatro, sin embargo, de pronto

por el número de estudiantes es más fácil trabajar unas que otras, por ejemplo la parte de conversación es un poco más difícil por el tiempo y la parte de escritura, entonces lo que realmente se trabaja es la parte de lectura”. (CC1B).

Entre las actividades mencionadas por los docentes, las que facilitan el desarrollo de competencias comunicativas con respecto a la habilidad de “**speaking**”, se encuentran: role plays, diálogos, cuestionarios y dramatizaciones, según los siguientes testimonios:

*“Yo trabajo...mediante **role plays**, mediante ejercicios sencillos de speaking...”. (CC1A)*

*“La parte de conversación, pues, por lo general se les hace a ellos, dentro de la misma clase, que trabajen en grupos de cuatro o por parejas. Ellos tienen que elaborar un **diálogo**, teniendo en cuenta las estructuras, los contenidos de vocabulario que se han visto. Se hace en esos grupos, ellos hacen sus diálogos, lo presentan en el formato que ellos quieran, por ejemplo, algún grupo lo hace en video, otro grupo lo hace en audio, otros lo hacen en vivo, en diferentes maneras, digámoslo así, lo pueden hacer y se presentan en grupos. Otra forma en que he trabajado conversación es cuando se esta más enfocado a la parte gramatical con **cuestionarios**, con preguntas y que ellos respondan, cuando ya la cosa es un poquito más focalizada” (CC1B)*

*“...Desarrollo competencias comunicativas cuando hago ejercicios de **diálogo**, pero **recreado de forma teatral**, ambientando por decir algo una estación de tren, una oficina o una situación específica”. (CIF1M)*

Fueron pocos los docentes que se refirieron a actividades de “speaking” debido a su poca aplicabilidad y su dificultad para llevarlas a cabo, como se puede constatar en el siguiente testimonio:

“Nosotros tenemos en Cafam el problema que la parte oral, es la que más se dificulta...” (CC1H)

Con respecto a la habilidad de “**reading**”, se mencionaron básicamente actividades de comprensión lectora.

“La parte de lectura pues los libros que encuentro manejables, los textos tienen muchísimas actividades en las que ellos están desarrollando comprensión de lectura

y estrategias de comprensión de lectura. Se le trata de dar las herramientas para que ellos aprendan a utilizar un texto y a sacarle el mejor provecho. Para mí se evalúa la parte de comprensión de lectura de acuerdo al desarrollo de estrategias.” (CC1B)

Pasando a la habilidad de “**writing**”, algunos docentes reconocieron que esta habilidad es una de las que más se trabaja con los estudiantes, debido entre otras cosas, por ser la que más se facilita desarrollar dentro de los contextos de los colegios mencionados.

“Las competencias comunicativas han sido principalmente, la parte escrita...” (CC1G)

Entre las actividades que desarrollan ésta habilidad comunicativa se encuentran: reportes, artículos, biografías, frisos, entre otras:

*“...ponerlos a escribir **reportes** o un **artículo** para un periódico, o una **biografía**; dependiendo del tema se les asigna. También se les pone a trabajar en cosas muy creativas, por ejemplo, en la elaboración de **frisos**, ellos tienen que trabajar todos esos formatos, a ellos se les explica como se trabaja esos formatos y se les da pautas de como escribir, el como hacer el proceso de escritura, que borrador, que luego se mira el texto como quedo y al final se hace un feedback de los errores que tuvieron y como se pueden mejorar, eso es como la parte de escritura” (CC1B)*

Y con relación a las actividades de **listening**: sólo tres docentes hicieron mención en forma directa a ella, expresando que se puede desarrollar esta habilidad realizando actividades con los recursos disponibles, como: videos, textos, cds, canciones o diálogos, donde los estudiantes deben escuchar y completar, como lo informaron en los siguientes testimonios:

“...La parte de escucha, también con los materiales que se tienen, se les hace, digamos una vez a la semana, mínimo, pues también no contamos con los recursos como para eso se les trata de hacer o en vídeos, o en CD del material del libro. Se trabajan algunos textos y a ellos se les hace comprensión por medio de diferentes ejercicios para completar” (CC1B)

“...Por ejemplo yo hacía un ejercicio pequeño de listening, por ejemplo una canción, habían niños que ya captaban la mayoría de las palabras para completar las canciones, por ejemplo escuchar diálogos, entonces yo creo que todos los

ejercicios, así sean 15 o 10 minuticos a ellos les ayuda a avanzar en cualquiera de las habilidades...” (CC1K)

“La escucha la desarrollo poniendo a los estudiantes que escuchen un texto y lo analicen con base en ello”. (CIF1L)

Las actividades que desarrollan esta habilidad pareciera estuviesen bastante limitadas, pues pocos docentes hicieron mención a ellas en forma concreta y las nombradas son las que comúnmente se utilizan, por lo que no se ve ninguna innovación o creatividad por parte del docente para desarrollarla y a esto se suma la dificultad que se presenta para usar una grabadora o televisor; y con respecto a éste último, aunque todos los salones de clase de los colegios Cafam e Integrado cuenta con uno, éste es poco utilizado y aprovechado.

Otros docentes en cambio no hicieron alusión a actividades que desarrollaran una habilidad comunicativa concretamente sino que se centraron fue en la forma como se podrían llevar a cabo, sin referirse a una actividad específica, como se puede constatar en los siguientes testimonios:

“Aunque ahoritica estuve en un curso, en vacaciones, de maestros aprenden de los maestros, en donde nos plantea, la docente, una posibilidad de trabajar por intereses, entonces, se divide la clase de acuerdo a los intereses de los estudiantes y cada uno producía en lo que más le gustaba, una especie de motivación” (CIF1D)

“Trato de ubicar que tan buen lenguaje en su lengua madre utiliza, vamos corrigiendo, vamos a la par, corrigiendo como se dice correctamente en español, como se dice en la lengua extranjera que se esta aprendiendo y cuales son los errores que deberíamos nosotros ir evitando en el manejo de nuestra propia lengua”. (CIF1J)

“Las competencias comunicativas las desarrollo de muchas formas, por medio de la reflexión para hacer una crítica constructiva, por medio de la observación de imágenes para extraer información, por medio de la práctica de la lectura con textos que a él le guste, para que pueda entender y reflexionar” (CIF1L)

Por lo anteriormente expuesto, para el docente de inglés, lo ideal sería contar con actividades que integren las cuatro habilidades comunicativas y que además permitan desarrollarlas conjuntamente, de ahí que él deba contar con una variedad de actividades, con las cuales pueda cumplir con la finalidad trazada en una clase o en un curso, en éste caso con el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.

Pero, no se trata solamente de aplicar una serie de actividades sino que además éstas no sean aisladas al contexto y necesidades del estudiante, pues según Pla & Vila (s.f.), la competencia comunicativa sólo se desarrolla a partir de los procesos implicados en la realización de actividades realmente comunicativas en la lengua extranjera, actividades que no solamente se queden en el salón de clases sino que trasciendan y sean realmente útiles para que el estudiante en un contexto real sea capaz de desenvolverse.

Ahora, teniendo en cuenta que la competencia gramatical es una de las más trabajadas por los docentes de inglés, sería conveniente revisar qué actividades facilitarían su desarrollo y por tanto el de la competencia comunicativa.

Por ejemplo, para que el estudiante desarrolle la competencia gramatical y desde el concepto de competencia comunicativa, nos plantea Pastor (2006), que se deben aplicar actividades que requieran el uso de la lengua, pues ésta es la mejor forma de interiorizar la gramática y no la de memorizar estructuras lingüísticas, como se utilizó hace unos años.

Por lo que el docente debe hacer una selección de contenidos gramaticales con una correcta presentación, explicación y ejercitación en el salón de clases, además de ello su papel es determinante en la adquisición de los conocimientos de la lengua extranjera, por lo que debe:

...despertar la intuición de los estudiantes mediante actividades de sensibilización que pongan de relieve las peculiaridades de la gramática de la segunda lengua, tanto en la forma como en el uso...el profesor es en definitiva el responsable de las respuestas de las dudas gramaticales de los alumnos... el profesor ha de crear en el

aula la posibilidad de que el alumno se apropie de las reglas, mediante lo que se denominan actividades de práctica significativa y, además, debe contribuir a que las actividades estimulen al alumno a asumir riesgos, que es la única manera de necesitar expresarse más allá de lo aprendido y, por tanto, de progresar en el aprendizaje. (Pastor, 2006, p.228-229)

Y para complementar lo anterior, sería conveniente tener en cuenta la propuesta de Giovannini et al. (1996), sobre tipologías de actividades que diferencian cinco bloques de ejercicio:

- Actividades en que se trabaja la práctica de estructuras gramaticales, con el fin de formar hábitos gramaticales correctos.
- Los ejercicios de práctica mecánica, a través de frases no contextualizadas, las cuales se relacionan por su estructura gramatical.
- Ejercicios de sensibilización o concienciación gramatical, con la finalidad de incrementar el nivel de conciencia lingüística de los estudiantes, centrando la atención en ciertos fenómenos.
- Actividades de práctica significativa, que es donde los docentes de inglés deben apuntar, además que son más propias al enfoque comunicativo. En estas actividades, se escoge ciertos fenómenos gramaticales y se trabajan dentro de un contexto, para proporcionarle al estudiante un uso real y efectivo de la lengua extranjera.
- Actividades que trabajen con estrategias, intentando explicitar los procesos de aprendizaje de la gramática en una forma inconsciente.

Pero, tal vez lo mejor no sea sólo centrarse en un sólo tipo de actividad, sino el lograr hacer una combinación de ellas, como por ejemplo la mecánica con la significativa, pues lo que se trata es tener presente en función de que se está trabajando y que nivel o grupo se podrían beneficiar.

4.5.3.4. Evidencias del dominio de una competencia comunicativa

Los docentes expusieron diversas evidencias que permiten constatar que un estudiante ha desarrollado la competencia comunicativa, y en donde más coincidieron fue en la que el estudiante sea capaz de entender y hacerse entender, en otras palabras, que sea capaz de comunicarse en la lengua que esta aprendiendo, en este caso en inglés.

“Yo creo, que me entienda, que le entienda a alguien y que él se haga entender, esto es una muestra total, que no sólo se pase de pronto de un saludo, que no sólo estén ellos encerrados e un saludo sino que sostengan una conversación y den sus aportes e ideas y lo hagan de manera, aparte que lo hagan bien que se hagan entender...” (CC1A)

“Primero, que el muchacho logre comunicarse y hacerse entender...” (CC1B)
“El chico que es capaz de expresarse con lo que ha aprendido, el chico que puede decir en una clase...” (CC1H)

“Bueno cuando ellos son capaces de comunicarse en una lengua extranjera...” (CIF1I)

“Cuando me empieza a hablar en inglés...” (CC1K)

Otra de las evidencias presentadas por los docentes fue la del estudiante que le pierde miedo el inglés y por tanto, siente seguridad para expresarse y para utilizarlo.

“Bueno, inicialmente, no le da miedo preguntar. Eso ya para mí es básico.” (CIF1J)
“...la seguridad que él tiene cuando tiene ciertas situaciones como role play o actividades donde debe relacionarse con los demás o debe hacer el ejercicio...” (CIF1C)

Otros docentes referenciaron como evidencia el que el estudiante sea capaz de contextualizar su conocimiento:

“Cuando ya lo ha llevado a su propio contexto y es capaz de aplicarlo en su realidad.” (CC1B)

“Cuando el estudiante es capaz de expresar sus ideas, sus opiniones, es capaz de proponer, es capaz de argumentar, obviamente en inglés las temáticas que se han venido trabajando”. (CIF1E)

Y una de las docentes entrevistadas planteó una evidencia, que además que le demuestra un dominio de la competencia comunicativa, le permite mantener el interés y la motivación del estudiante:

“...empiezan a jugar con el inglés, como cuando uno juega con la matemática, yo siempre he pensado que el inglés es como cuando uno aprende matemáticas, es jugar con el inglés y con las estructuras...” (CC1K)

La anterior evidencia es interesante porque la docente plantea que ella puede darse cuenta que sus estudiantes están desarrollando las competencias comunicativas cuando son capaces de jugar con el inglés, además, todo lo que ello podría implicar como es la apropiación de su conocimiento y el mantenerse animado y motivado por su aprendizaje.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Indagar sobre las concepciones y experiencias de los docentes de inglés del Colegio Cafam e Integrado de Fontibón con respecto a los ambientes de aprendizaje y el desarrollo de competencias, permitió entre otras cosas, conocer sobre sus prácticas pedagógicas y sus actitudes, lo cual contribuyó a determinar cada uno de los componentes estructurales de dichos ambientes; además, a establecer como los construyen y a la vez como desarrollan las competencias comunicativas de sus estudiantes, siendo en algunos una forma acertada y precisa y en otros no.

Por lo que se concluye que las concepciones son determinantes en la actuación del docente dentro y fuera del salón de clases, con relación a la construcción de ambientes de aprendizaje, pues éstas pueden facilitar o por el contrario dificultar el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.

Por tanto, es importante que el docente de inglés identifique, precise y profundice sus concepciones de ambiente de aprendizaje y competencias comunicativas para así construir ambientes que le permitan el desarrollo de las competencias dentro de contextos reales y significativos.

CONCEPCIONES DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE DE LOS DOCENTES DE INGLÉS DE LOS COLEGIOS INTEGRADO DE FONTIBÓN Y CAFAM.

En relación con las concepciones de ambientes de aprendizaje encontradas se puede afirmar que fueron limitadas, pues la mayoría de los docentes las concibieron como un

espacio o un momento, y tuvieron en cuenta solamente algunos de sus componentes, olvidándose de todos aquellos que los conforman y que se exponen en el presente trabajo.

Por consiguiente, los docentes de inglés deben revisar sus concepciones de ambientes de aprendizaje, para no caer en una concepción errada, reduccionista o simplista; además que ésta no debe limitarse sino trascender, por ejemplo, de la noción de espacio físico, y por tanto ir más allá donde se involucre todos los aspectos que lo conforma, para así lograr una visión integral y precisa.

En conclusión, se puede afirmar que los ambientes de aprendizaje van mucho más allá del propio ambiente, del ambiente físico y del psico-social, pues aunque los tres son parte estructural de éstos, no lo son todo, pues son además un espacio significativo de construcción de conocimiento donde con sus escenarios y contenidos, cada uno de sus autores (estudiantes-docentes) se encuentran involucrados y comprometidos con su objetivo, el aprender.

Para el presente trabajo de investigación, los ambientes de aprendizaje son concebidos como una oportunidad para desarrollar las competencias comunicativas en los estudiantes de inglés, con el objetivo de mejorar los resultados académicos en el área de inglés en el Colegio Integrado de Fontibón.

Y de las concepciones que se encontraron entre los docentes de los colegios Cafam e Integrado de Fontibón, la cual comparto en su totalidad, es la que caracteriza un ambiente de aprendizaje como el conjunto de condiciones, tanto físicas como pedagógicas que permiten un desarrollo de estrategias para aprender y para enriquecer todos los elementos que forman parte del Proceso de Aprendizaje, como son el currículo mismo, los implementos de desarrollo de la clase, los recursos, las actividades, los contenidos, las estrategias de aprendizaje, las metodologías y los métodos de enseñanza, en este caso del inglés.

METODOLOGÍAS, ACTIVIDADES Y RECURSOS QUE LOS DOCENTES UTILIZAN EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE INGLÉS EN FUNCIÓN DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

En cuanto a la creación de los ambientes de aprendizaje, se pudo constatar que el docente no sólo es el responsable de ello sino que además de su aprovechamiento, explotación y de las condiciones óptimas con la que se debe contar para que se logre el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, siendo éste considerado dentro del enfoque comunicativo el objetivo primordial en la enseñanza de una lengua, el cual se obtiene mediante el trabajo conjunto de las habilidades comunicativas: speaking, reading, writing, listening.

Aunado a lo anterior la creación de los ambientes de aprendizaje está determinada por la metodología, actividades y recursos, entre otros. En cuanto a la primera se concluye que no se puede crear un ambiente de aprendizaje de la misma forma para todos, pues no sólo el grupo es determinante como tal, sino la edad, el contexto, entre otros aspectos; al respecto no se encontró, entre algunos docentes, diferencia marcada en la metodología usada para trabajar con los estudiantes de grado sexto y los de grado décimo, lo cual conllevó a que los resultados no fueran los más favorables.

Por tanto, para que la metodología sea adecuada y precisa, ésta debe formar parte de la organización y planificación de un ambiente de aprendizaje, de tal forma que facilite el proceso de aprendizaje, además que debe ser pensada en pro tanto de los estudiantes como de los docentes.

Por consiguiente, en el momento de construir un ambiente de aprendizaje se debe tener presente, además de lo anteriormente expuesto, en primer lugar, el cumplimiento del objetivo de la clase, pues esto lleva a los estudiantes a estar atentos y activos todo el tiempo, además el involucrarse en el proceso de aprendizaje; en segundo lugar hacer

explicaciones claras con diversidad de actividades, para que así estén receptivos y dinámicos; y en tercer lugar aplicar diferentes herramientas pedagógicas, como la lúdica, a través del juego, pues convierte la clase en algo entretenido y motivante.

En cuanto a las actividades, los docentes de inglés deben crear ambientes de aprendizaje enriquecidos con una gran variedad de ellas, de tal forma que involucren tanto estrategias de aprendizaje como aquellos recursos que le permitan al estudiante estar comprometido con su aprendizaje a través de la práctica, tanto dentro como fuera del salón de clases.

En el presente trabajo de investigación se expone una serie de actividades, las cuales deben ser tenidas en cuenta, pues pueden ser aplicadas en un momento dado, dependiendo el objetivo de la clase, los intereses y expectativas de los estudiantes o del curso a tomar y para el caso del presente trabajo son útiles cada una de estas propuestas de actividades, pues cada una de ellas pueden contribuir, en un momento dado, al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.

En relación con los recursos, se observó que la mayoría de los docentes participantes no contaron con suficientes, y a la vez, algunos se limitaron a usar los tradicionales: el tablero y el texto, olvidándose de la variedad con la que se pueden disponer para una clase inglés, como por ejemplo, el partir de la misma creatividad y recursividad, como se observó en las clases de una docente del Colegio Cafam, que las puso en práctica a pesar de contar con las mismas limitantes de recursos que los demás.

Entre las limitantes se encuentra, por ejemplo, como en el colegio Integrado de Fontibón se tiene una cantidad de recursos didácticos, los cuales no están siendo aprovechados por los estudiantes, por no encontrarse aún a disposición de ellos ni incluso de los mismos docentes, pues se tiene un aula exclusiva para inglés que hasta el día de hoy esta siendo subutilizada al igual que todos los recursos interactivos que se encuentran allí, a pesar que una de las docentes esta trabajando para lograr su pronto uso.

Por su parte, el Colegio Cafam a pesar de ser una institución tan prestigiosa y reconocida por su modelo pedagógico propio, aún sigue presentando deficiencias en lo relacionado con los recursos para el aprendizaje del inglés, pues aunque cuenta con un lugar interactivo, no es exclusivo para el área, por lo que su uso es bastante restringido y limitado.

En cuanto a los recursos se encuentra una gran variedad de ellos, los cuales deben ser aprovechados por los docentes y sobre todo lograr que éstos sean significativos para los estudiantes y para el contexto colombiano, pues muchos con los que cuentan son ajenos a dicho contexto, los cuales no logran encajar bien en nuestra cultura, por lo que se requiere adaptarlos o crear materiales que estén más acorde con la realidad de los estudiantes.

Pero no sólo la metodología, las actividades y los recursos son determinantes en el momento de crear un ambiente de aprendizaje sino también las características del grupo al cual se va a dirigir el docente, pues cuando éste se caracteriza por poseer una buena disciplina, no sólo facilita la construcción de un ambiente de aprendizaje adecuado sino además, el desarrollo de las competencias comunicativas, siempre y cuando el docente aproveche dichas condiciones, o si no se podía caer en el tedio y aburrimiento, como se pudo observar en algunos grupos.

Por otro lado, la ausencia de las TIC y el que los grupos de estudiantes sean numerosos no puede ser un impedimento para crear ambientes de aprendizaje adecuados, pues la actitud del docente, las estrategias, las actividades, la metodología y la lúdica, entre otras, juega un papel importante, como se pudo observar en las clases de una docente del Colegio Cafam.

CONCEPCIONES DE COMPETENCIAS QUE TIENEN LOS DOCENTES DE INGLÉS

- Pasando a las concepciones de competencia comunicativa de los docentes de inglés se encontró que es importante para la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso del inglés, tenerlas presente, pues en la forma como éstas sean entendidas o concebidas, así mismo se crea el modelo para desarrollarla, por lo que una concepción errada o confusa llevaría a presentar dificultades en su desarrollo y por ende en el aprendizaje de un idioma.

- Además, las concepciones de competencias fueron, al igual que las de ambientes de aprendizaje, bastantes limitadas, pues la mayoría de los docentes hablaron más de habilidades comunicativas (speaking, reading, writing and speaking) que de competencias comunicativas, otros se confundieron en el momento de plantear su concepción, pues hacían referencia a las competencias transversales (interpretativa, argumentativa y propositiva) y lo que es peor, otros divagaron en sus respuestas.

- Por tanto, la competencia comunicativa sólo fue vista en su integralidad, por dos expertos que formaron parte del presente trabajo, uno del Colegio Cafam y el otro del Integrado de Fontibón, quienes la identificaron fácilmente y además expusieron un sustento teórico sólido, que les permitió hablar con propiedad y firmeza; el resto de docentes mostró con sus respuestas desconocimiento y poca profundidad, y es justamente en este momento que nos podríamos preguntar: ¿cómo un docente puede desarrollar competencias comunicativas en sus estudiantes cuando ignora tanto su fundamentación teórica como práctica?, podría ser la invitación para seguir investigando y por tanto profundizar en este tema que tanto compete a los docentes de inglés.

- Por consiguiente, la concepción de competencia comunicativa, debido a su fundamentación teórica y metodológica, es determinante, incluso para pensar en la creación

de un nuevo enfoque de enseñanza de las lenguas extranjeras, de tal forma que sea más acorde con las expectativas y necesidades del mundo moderno y al estudiante que se encuentra en el salón de clases, y que necesita vivenciar su inglés no sólo dentro de éste sino fuera de él; sin olvidarse que las competencias comunicativas se deben desarrollar y reforzar a partir de las cuatro habilidades: “speaking”, “reading”, “writing” y “listening” y un ejemplo de trabajo que lo permite es el de proyectos y portafolios, como se pudo constatar en el presente trabajo.

Por tanto, la concepción de competencia comunicativa debe ser concebida desde una forma integral en donde se tenga en cuenta todas las subcompetencias que la conforman y la razón de ser de cada una de ellas, por lo que es indispensable que los docentes de los colegios, en este caso Integrado de Fontibón y Cafam, revisen sus concepciones para así poder mejorar el trabajo del desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes.

Por otro lado, los objetivos de aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso del inglés, no se pueden limitar a lo gramatical y lexical, sino que además debe incluir el desarrollo de la competencia comunicativa como eje central del proceso de aprendizaje, lo cual debe ser tenido en cuenta no solo en el papel sino en la práctica misma.

ESTRATEGIAS EMPLEADAS POR LOS DOCENTES DE INGLÉS

En lo referente a las estrategias empleadas por los docentes de inglés que permitieron el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes se encontraron diversidad de ellas, las cuales se enunciarán a continuación:

- El contar con el error como una estrategia de aprendizaje, pues a partir de éste se puede aprender; por ejemplo, los estudiantes que estaban atentos a la clase y a cada una de

las actividades que se realizaban, fácilmente los detectaban para luego corregirlos y por ende aprender a partir de ellos.

- El asignar estímulos que motiven a los estudiantes, pues éstos permiten que ellos fácilmente trabajen y además se esmeren por hacerlo.

- El manejar el idioma extranjero durante toda la clase, ya que esto permite a los estudiantes desarrollar más sus competencias comunicativas, que cuando hay interferencia de la lengua materna;

- El crear un ambiente de aprendizaje adecuado para desarrollar de las competencias comunicativas.

- El involucrar el estudiante en una forma activa en cada una de las actividades propuestas, pues le permite no sólo motivarse sino además dar cumplimiento con el objetivo propuesto en cada clase.

- El estar pendiente del trabajo que realizaba el estudiante en clase y el corregirlo constantemente, le permite mantenerlo interesado.

- El utilizar la lúdica en las clases pues éste es un componente vital en el desarrollo y refuerzo de las competencias comunicativas en inglés en sus cuatro habilidades: speaking, listening, writing and reading; permitiendo a los estudiantes estar más involucrados y comprometidos; además que el aplicar la lúdica en la construcción de un ambiente de aprendizaje, es llamativo, pues genera dinamismo todo el tiempo de la clase.

- El utilizar una variedad de estrategias para llevarlas a cabo en las diferentes actividades de clase, ya que permite generar un ambiente de aprendizaje adecuado para sus estudiantes, manteniéndolos animados y atentos, además, que les facilita el desarrollo y

mejoramiento de sus competencias comunicativas en inglés en cada una de sus habilidades (“speaking”, “reading”, “writing” y “listening”).

- El utilizar la guía de aprendizaje como una herramienta pedagógica útil, siempre y cuando, no se convierta en “una camisa de fuerza”, como ocurrió en algunas clases observadas, pues esto llevaría a que los estudiantes se desanimen y no se sientan estimulados para trabajar.

- El aplicar la actividad de “listening”, a través de una canción o cualquier otra llamativa para el estudiante no sólo lo entusiasma sino que lo anima a trabajar.

- El utilizar las calificaciones como medio que permite estimular el trabajo de los estudiantes y no como forma represiva o autoritaria.

- El aplicar una variedad de actividades y estrategias pues facilitan el mantener el interés de los estudiantes por la clase y además a que ellos realicen los ejercicios con entusiasmo y agrado durante todo el proceso y a la vez el desarrollar sus competencias comunicativas.

- El usar actividades significativas que permitan poner en práctica las destrezas, además que ayude a los estudiantes a desenvolverse en la lengua extranjera dentro de un contexto real.

- El involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, ya que les permite desarrollar sus competencias comunicativas de una forma adecuada y precisa.

Por consiguiente, el docente de inglés debe contar con una gran variedad de estrategias pues éstas juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje de una

lengua extranjera; y el saber cual utilizar depende del momento y del contexto en que se encuentre.

COMPONENTES ESTRUCTURALES QUE USAN LOS DOCENTES DE INGLÉS PARA CONSTRUIR Y DISEÑAR UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE

El docente de inglés en el momento de crear un ambiente de ambiente de aprendizaje debe tener en cuenta cada uno de los componente estructurales, además, porque debe convertirse en un coordinador y facilitador del proceso de aprendizaje, donde el estudiante pueda sentirse cómodo, confiando, animado y comprometido con la adquisición de la lengua extranjera, la cual no puede ser ajena a su contexto y realidad.

No existe una fórmula mágica para crear ambientes de aprendizaje, ni todos los ambientes de aprendizaje efectivos son aplicables para todos los grupos o contextos, pues el que funcione con uno, no necesariamente implica que funcione con todos, de ahí que se deba tener presente cada uno de los componentes que los conforman, los cuales interactúan en forma diferente dependiendo el grupo, el contexto, el docente, entre otras cosas.

Uno de los componentes estructurales planteados de los ambientes de aprendizaje en este trabajo es la metodología, en la cual se encuentran una serie de métodos que han surgido al transcurrir el tiempo, entre los que se halla el método tradicional, siendo aún muy utilizado por los docentes de inglés a pesar de no contar con los mejores resultados, como se pudo observar en algunas clases; sin embargo, es importante saber que no existe un método perfecto, pues cada uno cuenta con elementos favorables como desfavorables, por lo que su selección depende de muchos factores como son el contexto, el perfil del estudiante, los intereses, las necesidades, las expectativas y la experiencia del docente, entre otros.

Por lo que el docente no debe optar sólo por un método sino por una variedad de ellos, pues lo realmente válido es lo que cada uno de éstos pueda brindar y la efectividad que se alcance en el momento de aplicarlos; además, que deben ser bien seleccionados pues éste no solo se aplica en el salón de clases en el momento de planificar, desarrollar y evaluar sino va más allá, que incluso se refleja en las actitudes de los estudiantes frente al aprendizaje del idioma.

Otro componente estructural de los ambientes de aprendizaje es el de los recursos, los cuales deben ser seleccionados, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes y los objetivos del curso a seguir; también se debe tener presente aquellos que faciliten el proceso de aprendizaje y mantengan el interés, por su autenticidad y relación con la vida real.

- El docente de inglés que esté centrado en el desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes debe tener presente todos los componentes de un ambiente de aprendizaje, y además, las necesidades y expectativas comunicativas de sus estudiantes, por lo que es importante que utilice contextos reales y significativos que le permitan a ellos apropiarse de la lengua, y además aprovechar las potencialidades de sus estudiantes en las habilidades comunicativas de la lengua materna para lograr apropiárselas en la extranjera.

Entre los componentes estructurales de un ambiente de aprendizaje se encontraron, además de los mencionados, los elementos inmersos en él, como son el interés, la motivación, la disciplina, el trabajo, el conocimiento, entre otros; la organización y la planificación, en donde los profesores del colegio Cafam se distinguieron por seguir su agenda de clase para así dar cumplimiento con cada uno de los puntos expuestos allí; el diseño, en el cual se tuvo en cuenta cada una de las actividades a seguir y estrategias; los recursos para un ambiente propicio; las experiencias significativas y la creación del ambiente como estrategia.

EXPERIENCIAS DE LOS DOCENTES

- Las experiencias de los docentes permitieron conocer, entre otras cosas, la razón de ser sus prácticas; pues no es suficiente los años de experiencia para determinar la calidad de ellas, sino lo realmente determinante, son aquellas experiencias significativas que le han permitido crecer profesionalmente y enriquecer su labor, transmitiendo con ello lo mejor a sus estudiantes.

- Las experiencias docentes expuestas fueron de diversa índole, algunos hablaron de sus experiencias personales, de la forma como ellos aprendieron inglés, otros hablaron de sus docentes que contribuyeron de una u otra forma a crear en ellos ciertos hábitos favorables y que ahora transmiten a sus estudiantes, otros hicieron mención a su experiencia, la cual ha sido significativa y le ha permitido incrementar el nivel de inglés de sus estudiantes de una forma, que incluso ni se la esperaban.

- El conocer y exponer las experiencias significativas de los docentes permite, entre otras cosas, que otros aprendan de ellas, pues aunque para unos puede ser significativa y para otros no, no dejan de ser un legado que contribuye de una u otra forma a retomar aquello que sea funcional y aplicable al propio contexto y necesidad de cada uno.

Por tanto, con relación a este ítem, se recomienda que los docentes busquen el momento y la oportunidad de aprender de otros docentes, donde puedan intercambiar ideas, recursos y experiencias entre ellos tanto en el ámbito local, nacional e incluso internacional, buscando con ello la riqueza y el aprovechamiento de todo aquello que permita obtener mejores resultados en los estudiantes.

REFERENCIAS

- Aguirre, D. A. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. Recuperado el 29 de marzo de 2009 en http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol19_3_05/ems04305.htm.
- Arciniegas, M.E. (1995). Creatividad y Maestros: Una Alternativa para estimular la generación de la “sociedad de los poetas vivos”. En República de Colombia, Presidencia de la República y Colciencias. Fuentes Complementarias I – Creatividad, Formación e Investigación. Colección Documentos de la Misión Ciencia. Educación y Desarrollo, tomo 5, pp. 107-160.
- Aizencang, N. (2002). Las actividades lúdicas en el aula. Concepciones de docentes en el primer ciclo escolar. Tesis de Maestría sin publicación. Facultad de Filosofía. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Arcos, C. (2004). Ambientes de aprendizaje: Un Reto para la Formación Docente, Universidad Pedagógica de Colombia.
- ASOCOPI, (2009). Publications. Recuperado el 17 de mayo de 2009 en <http://www.asocopi.org/Publications.html>.
- Bates, A W. (1999). La tecnología en la Enseñanza Abierta y la educación a distancia. México, Trillas. P. 56.
- Bachman, F.L. (1990). Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford, Oxford University Press.
- Bayatzis, R. (1982). The Competent Manager, N.Y. Wiley and Sons.

- Bejarano, G. (1980). El Juego como lenguaje Creativo. Bogotá: Fundación Rafael Pombo. (Mimeografiado).
- Beltrán, P. (2003) Ambientes y Desarrollo de Competencias en la Construcción de Sistemas de Significación, Universidad Pedagógica de Colombia.
- Bermúdez, J. & Montoya, D. (2008). El Uso de las Tecnologías de Información y la Comunicación – TIC – en la enseñanza del francés como lengua extranjera a partir del análisis del discurso de docentes universitarios: Universidad de la Salle y Universidad de la Sabana”, Universidad de la Salle, Bogotá, D.C.
- Bogoya, M. D. “&” Vinent (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. Universidad Nacional de Colombia. *Competencias y proyecto pedagógico* (pp. 7 – 29). Bogotá, D.C., Editorial Unibiblos.
- _____ (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. Universidad Nacional de Colombia. *Competencias y proyecto pedagógico* (pp. 7 – 29). Bogotá, D.C., Editorial Unibiblos.
- Bonilla, E. (2000). Más allá del Dilema de los Métodos, La investigación en Ciencias Sociales, Grupo Editorial Norma. P.119.
- Botero R. & Castro C. (2004). Guías de Aprendizaje. Recuperado el 9 de Agosto de 2008, en <http://www.scribd.com/reader/related/>.
- Canale & Swain (1980). Theory of Language Assessment. Recuperado el 12 de Agosto de 2008 en <http://www.carla.umn.edu/assessment/VAC/research/theory.html>.
- Canale, M. (1989). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En Richards y R. Schmidt (Eds). Language and Communication.

London, Longman, 1983. En Hornberger, N. Trámites and transportes. The Acquisition of Second Language Communicative Competence for One Speech Event in Puno. Perú: Oxford University Press. In Applied Linguistics, Vol. 10, Number 2.

_____ & M. Swain. (1989). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics 1/1:1-47, 1980. En Hornberger, N. Trámites and transportes. The Acquisition of Second Language Communicative Competence for One Speech Event in Puno. Perú: Oxford University Press. In Applied Linguistics, Vol. 10, Number 2.

_____ (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics. Pp. 1-47.

Carvajal “&” Fajardo (2008), “El Discurso Pedagógico en Colombia: Análisis del Discurso de Algunos Intelectuales y sus Interpretaciones frente al Discurso Oficial en Competencias en los Últimos 25 años”, Universidad de la Salle, Bogotá, D.C.

Charry, D. (2008). “Análisis de la Competencia Lecto-escritora de los Estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad de la Salle”. Universidad de la Salle. Bogotá, D.C.

Cerda, H. (1995). Los Elementos de la Investigación. 2ª Edición. Editorial El Buho.

Da Silva, H. & Dorcasberro, A. (eds) (2005). *Temas Sobre la Adquisición de Una Segunda Lengua*. México, D.F. Editorial Trillas, S.A.

De Zubiría, M. et al (2004). Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Meran. Bogotá.

(2002). Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino. Fundación Alberto Merani. Bogotá, D.C.

Diamantidis, A. (1998-2000). El manejo de un ambiente de Aprendizaje para el aprendizaje de una lengua extranjera. 68 páginas. Informe de Investigación.

Duarte, D.J. (s.f). Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual en: Revista Iberoamericana de Educación (en línea). Recuperado el 5 de Noviembre de 2008. <http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Duarte.pdf>.

Dubin, F. (1989). Situating Literacy within Traditions of Communicative Competence. Applied Linguistics. Vol. 10. Number 2. Oxford University Press.

Dulay, H.M. Burt & Krashen, S.D. (1982). Language Two. New York: Oxford University Press.

Diccionario de las Ciencias de la Educación, Edit.Aula Santillana.

Fernández, Q. M. (s.f.). El desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua inglesa. Monografías.com. Recuperado el 25 de Octubre de 2008 en <http://www.monografias.com/trabajos37/habilidades-comunicativas-ingles/habilidades-comunicativas-ingles.shtml>.

Fernández, S. (1996). Estrategias de Aprendizaje de la Lengua Extranjera, Madrid, Universidad Antonio Nebrija, Col. Aula de Español.

Ferreiro G.R. (1999). Hacia nuevos ambientes de aprendizaje en: AMEC-D.F. México, P. 4.

Finocchiaro, M. (1977), Developing Communicative Competence. English Teaching Forum, Vol. 15, No.2, pp.2-7.

_____. (1985). The Teacher's Role as Organizer of Classroom Activities: Thoughts in Appreciation of Robert Lado”. In Scientific and Humanistic Dimensions of Language, Jankowsky, Kurt R. (ed.), p. 43.

_____. (2002). Developing Communicative Competence. ____ In English Teaching Forum. ____ Vol. 40, Number 2, April, p. 41.

Franco, A. (2004). El Concepto Habermasiano de la Acción Comunicativa en el Modelo Lingüístico Comunicacional. Recuperado el 28 de Marzo de 2009 en http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?pid=S1315-52162004012000004&script=sci_arttext.

Galeano, G. “&” Navarro, M. (2007). “Narraciones de los maestros sobre experiencias pedagógicas significativas: un análisis desde las competencias”, Galeano “&” Navarro. Universidad de la Salle, Bogotá, D.C.

Galvis, A. (2000). Juegos, Acertijos y Creatividad. Revista Informática Educativa, UNIANDÉS – LIDIE. Vol.13, No. 1. pp. 23-40. Recuperado el 9 de Octubre de 2008, en <http://www.colombiaaprende.edu.co/>

_____ (2006). *Clic en la Didáctica: Oportunidad de Enseñar y Aprender Mediante la Experiencia, indagación, Reflexión y Socialización con Apoyo de Tecnología*. Massachussets, USA. , pp.1-23. Recuperado el 9 de Octubre de 2008, en <http://www.metacursos.com/documents/clic%20en%20la%20didactica.pdf>.

_____ (2007). *Tecnologías de Información y Comunicaciones para la Enseñanza Básica y Media*, 18 Marzo, pág. 2.

_____ (2000). Juegos, Acertijos y Creatividad. Revista Informática Educativa, UNIANDES – LIDIE. Vol.13, No. 1. pp. 23-40. Recuperado el 9 de Octubre de 2008, en <http://www.colombiaaprende.edu.co/>

_____ (2006). Clic en la Didáctica: Oportunidad de Enseñar y Aprender Mediante la Experiencia, indagación, Reflexión y Socialización con Apoyo de Tecnología. Massachussets, USA. , pp.1-23. Recuperado el 9 de Octubre de 2008, en <http://www.metacursos.com/documents/clic%20en%20la%20didactica.pdf>.

_____ (2007). *Tecnologías de Información y Comunicaciones para la Enseñanza Básica y Media*, 18 Marzo, pág. 2.

Garagorri, X. (s.f.). Aula de Innovación Educativa. Num.161. Currículo Basado en Competencias: Aproximación al Estado de la Cuestión. Recuperado el 29 de marzo de 2009 en <http://www.scribd.com/doc/5303533/Curriculo-basado-en-competencias-aproximación-al-estado-de-la-cuestión>.

Garzón, G. C. (1995) *Diseño de Ambientes de aprendizaje Significativo*, Universidad Nacional, Pág.8

- Gibbs, G.I. (1974). *Handbook of games and simulation exercises*. Gran Bretaña: E & F, N. Spon Ltda.
- Giovannini et al. (1996). *Profesor en Acción: Vol. 2: Áreas de Trabajo. Vol. 3: Destrezas*, Madrid, Edelsa.
- Goodyear, P. (1998). *La Ergonomía de los ambientes de aprendizaje*, Lancaster University, 1998. Pág. 6.
- González, H.G. (2008). Estrategias de Aprendizaje en el inglés como Lengua Extranjera. *Diario de Occidente*. Com.co.13 de Noviembre de 2008, Recuperado el mismo día en <http://www.diariooccidente.com.co/publicaciones.php?id=55611>.
- González, C. & Morales, O. (2006). Concepciones de estudiantes y docentes de idiomas modernos sobre el diseño curricular de la opción organizaciones internacionales: estudio de caso. Recuperado el 7 de agosto de 2008 en C:\Documents and Settings\Propietario\Misdocumentos\Tesis\InformeFinalTesis\Concepciones.htm.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, Volume 1, Reason and the Rationalization of Society*. Boston, MA: Beacon Press.
- Hawes, B. G. (2004). *QBC: El Curriculum Basado en Competencias*. Universidad de Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Recuperado el 29 de Marzo de 2009 en <http://www.dqm.usach.cl/doc/bloques/Edu%20y%20Doc/2005%20QBC%20Curriculum%20Basado%20en%20Competencias.pdf>.

Hismanoglu, M. (2000). Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. An Internet TESL Journal. Vol. V, No. 8. Recuperado en Octubre de 2001 en <http://aitech.ac.jp/%AAteslj/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>

Huizinga, J. (1987) *Homo Ludens*, Madrid, Alianza Editorial.

Husen, T.; Postlethwaite, T. N. (1989). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vol. 1. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/Ed. Vicens-Vives.

Hymes, D. (1966). On Communicative Competence. Recuperado el 8 de agosto de 2008 en

[http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=xcKovs8jfgkC&oi=fnd&pg=PA53&dq=Hymes,+D.+\(1966\).+On+Communicative+Competence.&ots=IKfM0Cn-aI&sig=WQ0NCdvSxJIH1dD1lFS3Gslm6p8#PPA73,M1](http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=xcKovs8jfgkC&oi=fnd&pg=PA53&dq=Hymes,+D.+(1966).+On+Communicative+Competence.&ots=IKfM0Cn-aI&sig=WQ0NCdvSxJIH1dD1lFS3Gslm6p8#PPA73,M1)

_____, (1971). Competence and performance in linguistic theory" Acquisition of languages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.

_____. (1972). On communicative competence. Sociolinguistics. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books. 269-293.

_____ (1974). Hacia etnografías de la comunicación en: Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México: UNAM.

_____ (1996). Acerca de la competencia comunicativa, *Forma y Función* (9), Santafé de Bogotá, junio, p. 13 - 37.

- Jakobson, R. (1973). *Essais de linguistique générale: Rapports internes et externes du langage*. París: Editions de Minuit. (Traducción española en Barcelona: Seix Barral, 1974).
- Jara, O. (2003). *Sistematización de Experiencias*. Conferencia presentada en un curso latinoamericano dado en CREFAL, Pátzcuaro. México.
- Jurado, V. F. (2003). El Doble Sentido del Concepto competencia. *Revista del Magisterio Educación y Pedagogía* No.001, (Febrero- Marzo). Pág14-16
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall.
- Lara (2004). *El Desarrollo de la Competencia comunicativa en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de una lengua Extranjera en Primaria*. Universidad Pedagógica de Colombia.
- Leuro, R. “&” Merchan, S. (s.f.). *La Enseñanza del Inglés desde la Perspectiva del Deuteroaprendizaje*. Escuela Pedagógica Experimental. Proyecto. Recuperado el 5 de noviembre de 2008, en <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho335.pdf>.
- Lessard-Clouston, M. (1997). “Language Learning Strategies: An overview for L2 Teachers”. En *The Internet TESL Journal*. Vol. III, No. 12, December. Recuperado en octubre 2001, en <http://aitech.ac.jp/~AAiteslj/Articles/Lessard-Clouston.html>.
- Loughlin, C.E. & Suina J.H. (s.f.). *El Ambiente de Aprendizaje: Diseño y Organización*. Quinta Edición. Ministerio de Educación de Cultura y Deporte. Ediciones Morata, S.L. Recuperado el 7 de Noviembre de 2008, en <http://books.google.com.co/books?id=LWvOogYQFjAC&printsec=frontcover&dq=organizaci%C3%B3n+y+planificaci%C3%B3n+de+un+ambiente+de+aprendizaje#PPP1,M1>

- Lomas, C. O. & Tusón, A. (1993). Ciencias del Lenguaje, Competencia Comunicativa y Enseñanza de la Lengua, Barcelona: Paidós.
- López, R. (2001). Ambientes Innovadores de Aprendizaje. Dirección de Tecnología Educativa. Instituto Politécnico Nacional. Recuperado el 4 de noviembre de 2008, en www.somece.org.mx/memorias/2001/docs/82.doc
- Maldonado, G. M. (2006). Las Competencias una opción de vida. Metodología para el diseño curricular. Colombia. Eco Ediciones.
- Marcelo, C. (2001). Rediseño de la práctica pedagógica; factores, condiciones y procesos de cambios en los teletransformadores. Conferencia Impartida en la Reunión Técnica Internacional sobre el uso de TIC en el nivel de Formación Superior Avanzada. Sevillana España: 6-8 de Junio.
- Martínez (1995). Nota Técnica CSC. 95.012. Centro de Sistemas de Conocimiento. Recuperado en Noviembre 9 de 2008 en http://www.sistemasdeconocimiento.org/Produccion_intelectual/notas_tecnicas/2003_PDF/csc2003-01.pdf.
- _____ (2001). Un Modelo de Procesos Claves de Administración de Conocimiento. Transferencia, 14, pp. 28-29.
- Martínez, M. “&” Restrepo. (2008). Concepciones de los Profesores de Educación Básica, Media y Universitaria Sobre Las Competencias Matemáticas”, Universidad de la Salle, Bogotá, D.C.
- Martínez, M. (1998). La Etnometodología y el Interaccionismo Simbólico, Sus Aspectos metodológicos específicos. Recuperado el 12 de Abril de 2009 en <http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.html>.

McCarthy, T. (1978). *La Teoría Crítica de Jurgen Habermas* Madrid: Tecnos. Pág. 325.

Ministerio De Educación Nacional, Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, Formar en Lenguas Extranjeras: ¡El Reto! Colombia, Octubre 2006, p. 11.

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros. Recuperado el 14 de Abril en <http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/idiomas/idiomas.pdf>.

_____, Las Rutas del Saber Hacer, Banco de Experiencias Significativas en Educación Superior. Colombia Aprende la Red del Conocimiento. Recuperado en Noviembre 12 de 2008, en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-99899.html>.

Mintzberg, H. & Quinn J.B. (1993). *El Proceso Estratégico*, México: Editorial Prentice Hall Hispanoamericana.

Mockus “&” Hernández, (2001). *Las Fronteras de la Escuela. Articulaciones entre el Conocimiento Escolar y Conocimiento Extraescolar*. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Bogotá, D.C. , Colombia.

Molano & Quintero (2008), *Informe Final de Investigación Competencia y Educación: usos, alcances y limitaciones*. Bogotá, D.C. Universidad de la Salle.

Montenegro, A.I. (2003). *Aprendizaje y Desarrollo de las Competencias*”. Competencias Magisterio. Cooperativa Ed. Magisterio. Bogotá. Pág. 7-18.

- Morales, O. (1999). Concepciones teóricas sobre la lectura y la escritura y su aprendizaje: estudio con dos docentes de 1ª etapa de Educación Básica. En Memorias del 5º Congreso Colombiano y 4º Latinoamericano de Lectura y Escritura. Fundalectura, Bogotá, Colombia. Abril 1999. Mérida, Venezuela: Ediciones Postgrado de Lectura, Postgrado de Lectura y Escritura, Universidad de Los Andes.
- Moreno, C. M. (s.f.). El Desarrollo de Ambientes de aprendizaje a Distancia. Recuperado el 5 de noviembre de 2008, en http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/EL_DESARROLLO_DE_AMBIENTES_DE_APRENDIZAJE.pdf.
- Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. USA: Heinle & Heinle Publisher, p. 8, 16.
- Palominos & Barrera (s.f.), Diseño y Construcción de Ambientes de aprendizaje. Recuperado el 9 de Noviembre de 2008, de <http://www.sochiem.cl/jornadas2006/ponencias/14.pdf>.
- Pansza, G.M. “&” Pérez, J. E. (2001). Operatividad de la Didáctica, Edit.Gernika 9ª. Edición, México.
- Parada, M. (2008). “Formación de competencias éticas empresariales en estudiantes de educación superior que laboran en micro, pequeñas y medianas empresas (MIPYMES)”, Universidad de la Salle, Bogotá, D.C.
- Parra, J. (s.f). Preludio de la inspiración. Mimeografiado.
- Parra J & Más Sánchez (s.f.). La competencia comunicativa profesional pedagógica: una aproximación a su definición. Recuperado en octubre 25 de 2008 en http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol19_3_05/ems04305.htm.

Pastor, C. S. (2006). El Concepto de Competencia Comunicativa en la Enseñanza de Segundas Lenguas. *Aprendizaje de Segundas Lenguas: Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas*. Publicaciones Universidad de Alicante. (pp. 171-183).

_____ (2006). Recursos Básicos. *Aprendizaje de Segundas Lenguas: Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas*. Publicaciones Universidad de Alicante. (pp. 239-267).

_____ (2006). La Realidad del Aula. *Aprendizaje de Segundas Lenguas: Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas*. Publicaciones Universidad de Alicante. (pp. 269-297).

Parra & Sánchez (s.f.). La Competencia Comunicativa Profesional Pedagógica: una aproximación al estudio de su definición. Recuperado el 29 de marzo de 2009 en http://www.llibriapedagogica.com/butlletins/butlleti18/la_competencia_comunicativa_prof8.htm.

Pla, L “&” Vila, I. (s.f.). Enseñar y Aprender Inglés en la Educación Secundaria. Universitat de Barcelona. Horsori Editorial. Recuperado el 19 de noviembre de 2008 en <http://books.google.com.co/books?id=epqLfzT-LVkc&printsec=frontcover&dq=actividades+que+desarrollan+la+competencia+comunicativa+en+ingles>.

Pulido, A. (2004). Hacia concepto de Competencia Comunicativa Integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones. Recuperado el 17 de noviembre de 2008, en <http://74.125.45.104/search?q=cache:sx-sbf9JPvQJ:www.pr.rimed.cu/sitios/Revista%2520Mendive/Num7/pdf/2.pdf+compe>

tencia+comunicativa+como+habilidad+o+capacidad&hl=es&ct=clnk&cd=23&gl=c
o.

Raichvarg, D. (1994). La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha. *Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela*. Santafé de Bogotá, Serie Documentos Especiales MEN: 2-28.

Richards, J.C. & Rodgers, (1986). Enfoques y Métodos de la Enseñanza de Idiomas. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Richards & Skelton (1989). Nodes and Networks. *Applied Linguistics*, Vol.10, Number 2. Oxford University Press.

Rodríguez, M. & García, E. (s.f.) Las estrategias de Aprendizaje y sus particularidades en Lenguas Extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2008, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>

Salkind, N. (1998). Métodos de investigación. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Salinas, J. (1997): *Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información*. Revista Pensamiento Educativo. PUC Chile, p. 20, 81-104.

Salkind, N. (1998). Métodos de Investigación. Prentice Hall, Mexico. P. 11.

Semenov, A. (2005). Como crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TIC, **UNESCO**. Instituto de Educación Abierta de Moscú (Federación Rusa).

Sánchez, P. “&” Quesada B. (2005). Orientaciones para la Enseñanza Aprendizaje del inglés en el Segundo Ciclo de Educación Infantil. Materiales Curriculares, Cuadernos de Aula. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Canarias. Recuperado el 5 de noviembre de 2008, en <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/ord/documentos/Curriculo/CurrInglesEspanolInfantilPrimaria.pdf>.

Sánchez, E. A. (s.f.). Análisis del Acto dramático: uno modelo comunicativo. Revista Cauce No. 27. Universidad de Sevilla. Recuperado el 23 de Octubre de 2008, en <http://www.institucional.us.es>

Sauvé, L. (1994). Exploración de la diversidad de conceptos y de prácticas en la educación relativa al ambiente. *Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela*. Serie Documentos Especiales MEN, Santafé de Bogotá.

Savignon, S.J. (1972). Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching. Philadelphia, Center for Curriculum Development.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Editorial Universidad de Antioquía.

Suarez, S. M. (s.f.). Creación de Ambientes de aprendizaje.

The British Council. (1985). Techniques of Teaching from Theory to Practice, p. 32.

Tobón, S. (2006). Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado el 29 de Marzo de 2009 en

http://74.125.47.132/search?q=cache:II1VFycMqscJ:www.tecnologicocomfacauca.edu.co/Imagenes/archivos/Aspectos%2520bsicos%2520FBC.pdf+sergio+tobon%2Be nfoque+curricular+basado+en+competencias&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co&lr=lan g_es.

Urrea, C... (s.f.) Diseño de aparatos robóticos: colaboración para el aprendizaje entre escuela rural y comunidad. Eduteka. Recuperado el 16 de Octubre de 2008. **<http://www.eduteka.org/Profesor4.php>**.

Vasco, C. E. Tres Estilos de Trabajo en Las Ciencias Sociales. Bogotá, D.C. Septiembre de 1990, 5ª edición. CINEP, Centro de Investigación y Educación Popular.

Viesca, M. (1999). Los materiales en la educación a distancia. La Tarea: Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE. No. 11.

Wilson, B. (1996). Constructivist learning environment. New Jersey, USA: Educational Technology.

Wright, A. (1984). *Games for Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

_____. (1985). 1000 Pictures for Teachers to Copy, Nelson, Londres.

ANEXO No. 1
RESULTADOS ESTADÍSTICOS DEL COLEGIO INTEGRADO DE FONTIÓN

ANEXO No.2
MODELO DEL FORMATO DEL DIARIO DE CAMPO

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN DOCENCIA
DIARIO DE CAMPO

Fecha: _____

Hora: _____

Institución: _____

Nombre de la docente: _____

Especialización: _____

Tiempo de experiencia: _____

Caracterización del grupo: _____

Objetivo de la observación: _____

Tema de la clase: _____

.

Recursos de aprendizaje empleados por el docente:

Actividades a realizar por el docente:

Descripción de las actividades realizadas por el docente:

Interpretación:

Observaciones de la clase:

Conclusiones:

ANEXO No.3
MODELO DEL FORMATO DE LA ENTREVISTA APLICADA A LOS
DOCENTES DE INGLÉS

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD EN EDUCACIÓN
MAESTRIA EN DOCENCIA

Institución Educativa: _____
Licenciado en: _____

Con un cordial saludo, me permito invitarlo a responder la presente entrevista, con la seguridad de que sus respuestas serán anónimas y confidenciales.

El objetivo del presente instrumento, es el de recoger su importante opinión sobre la creación de ambientes de aprendizaje para mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes de inglés.

Reciba por favor mis sinceros agradecimientos por su tiempo y colaboración.

1. ¿Como definiría usted un ambiente de aprendizaje?

2. ¿Qué es para usted una competencia comunicativa?

3. ¿Cuales son las competencias comunicativas que usted trabaja y como las desarrolla?

4. ¿Como organizaría y planificaría un ambiente de aprendizaje en su aula de clase?

5. ¿Como diseñaría un ambiente de aprendizaje para mejorar las competencias comunicativas de sus estudiantes?

6. ¿Qué recursos son indispensables para crear un ambiente de aprendizaje propicio en su clase de inglés?

7. ¿Qué experiencia significativa podría compartir y que piensa que ayudó a construir un ambiente de aprendizaje en su clase?

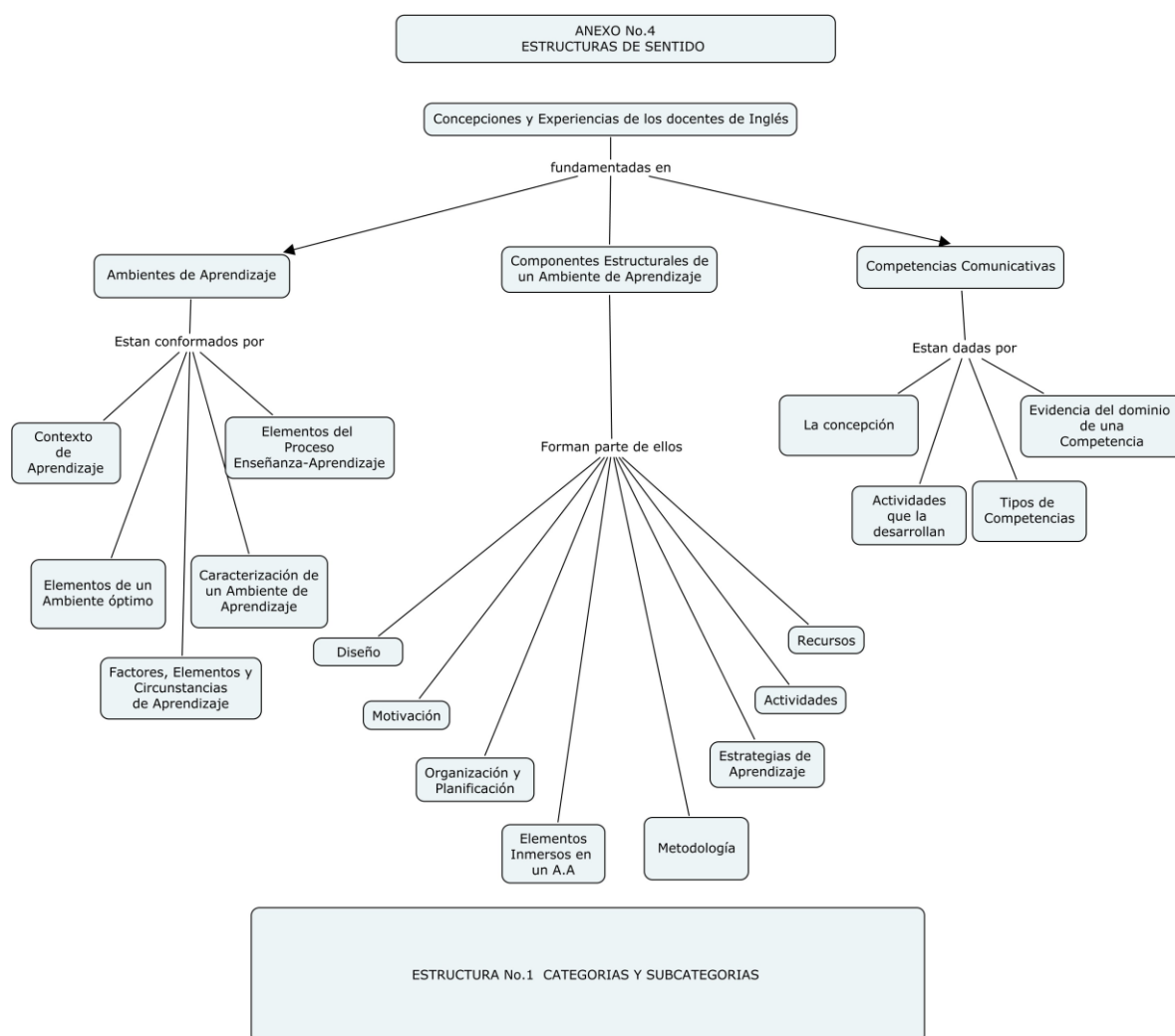
8. ¿Considera importante crear ambientes de aprendizaje como estrategia para desarrollar las competencias comunicativas de sus estudiantes? ¿Si o No y por qué?

9. ¿Como diseñaría un ambiente de aprendizaje para mejorar las competencias comunicativas de sus estudiantes sin contar con las TICS?

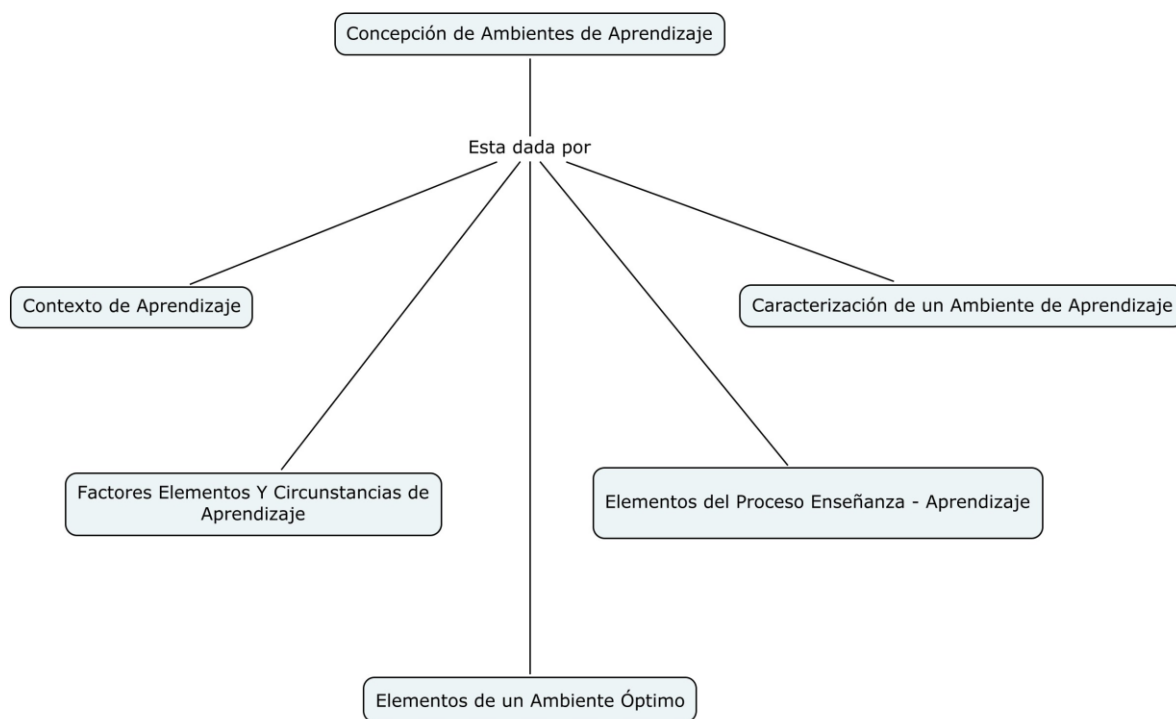
10. ¿Que le demuestra o como reconoce que un estudiante alcanza o desarrolla una competencia comunicativa en inglés?

ANEXO No.4 ESTRUCTURAS DE SENTIDO

ESTRUCTURA No.1 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

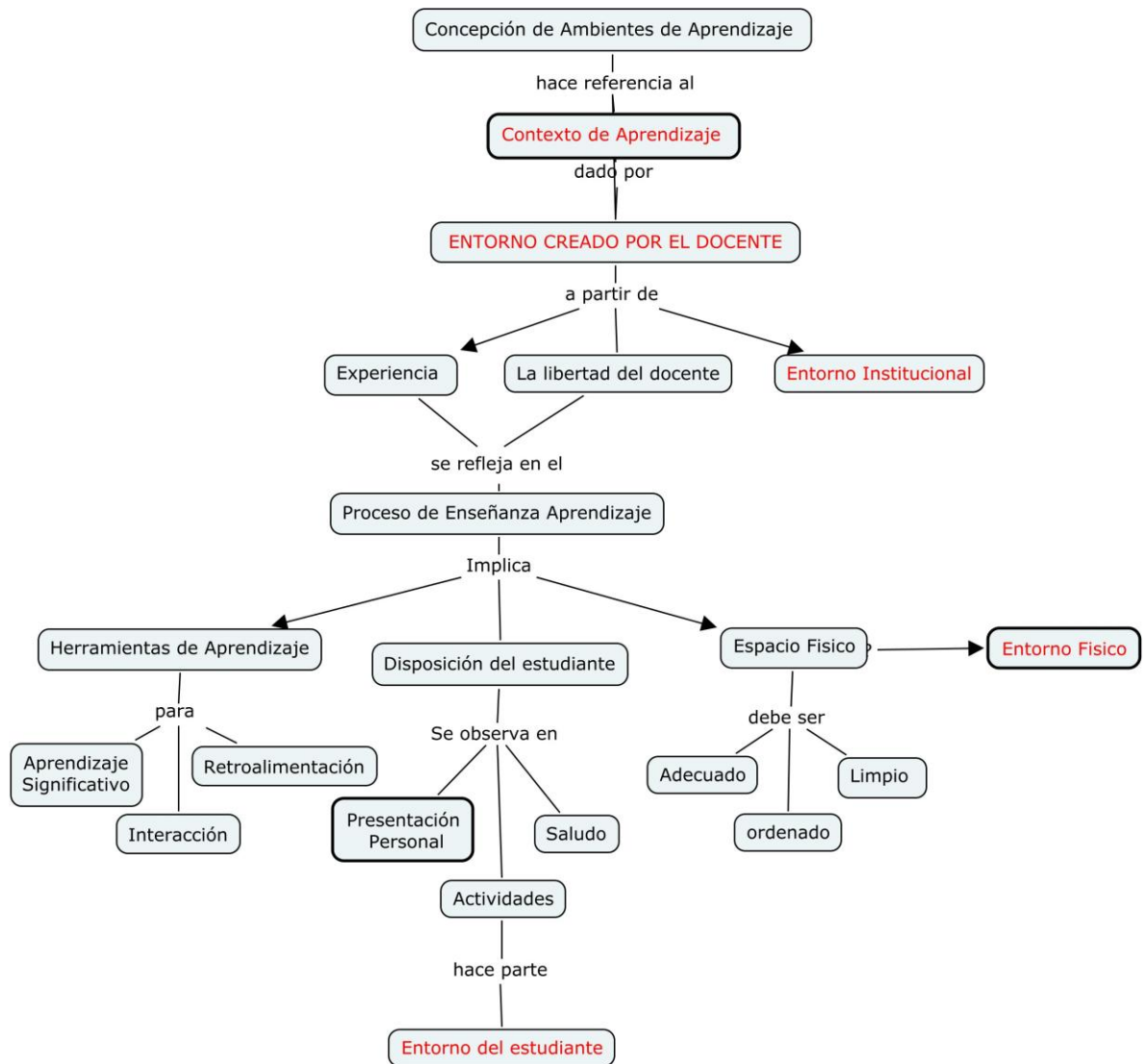


ESTRUCTURA No.2 CATEGORIA: CONCEPCIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y SUS SUBCATEGORIAS



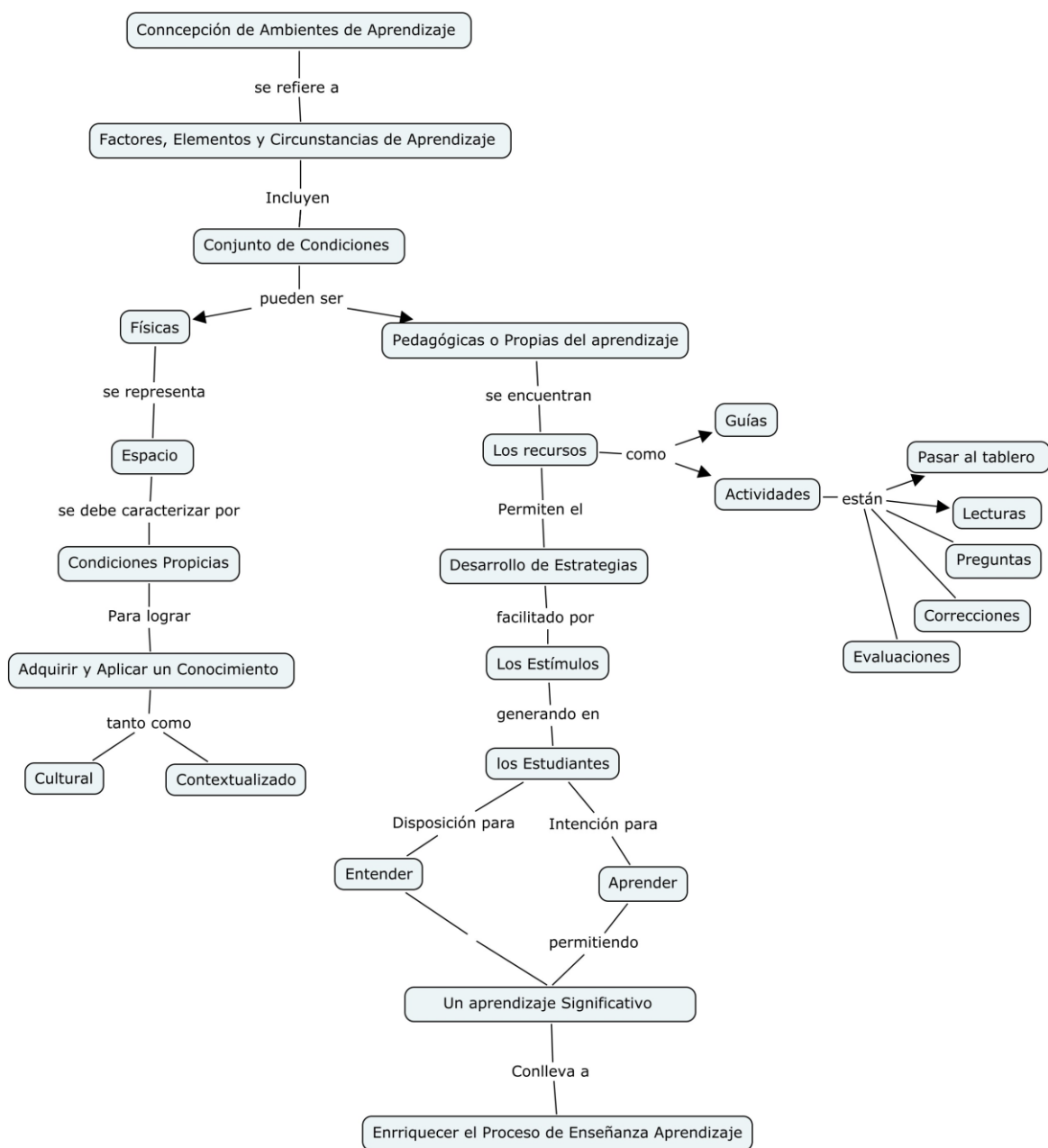
ESTRUCTURA No.2 CATEGORIA: CONCEPCIÓN DE AMBIENTE DE APRENDIZAJE Y SUS SUBCATEGORIAS

ESTRUCTURA No.3 CONCEPCIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE: CONTEXTO DE APRENDIZAJE



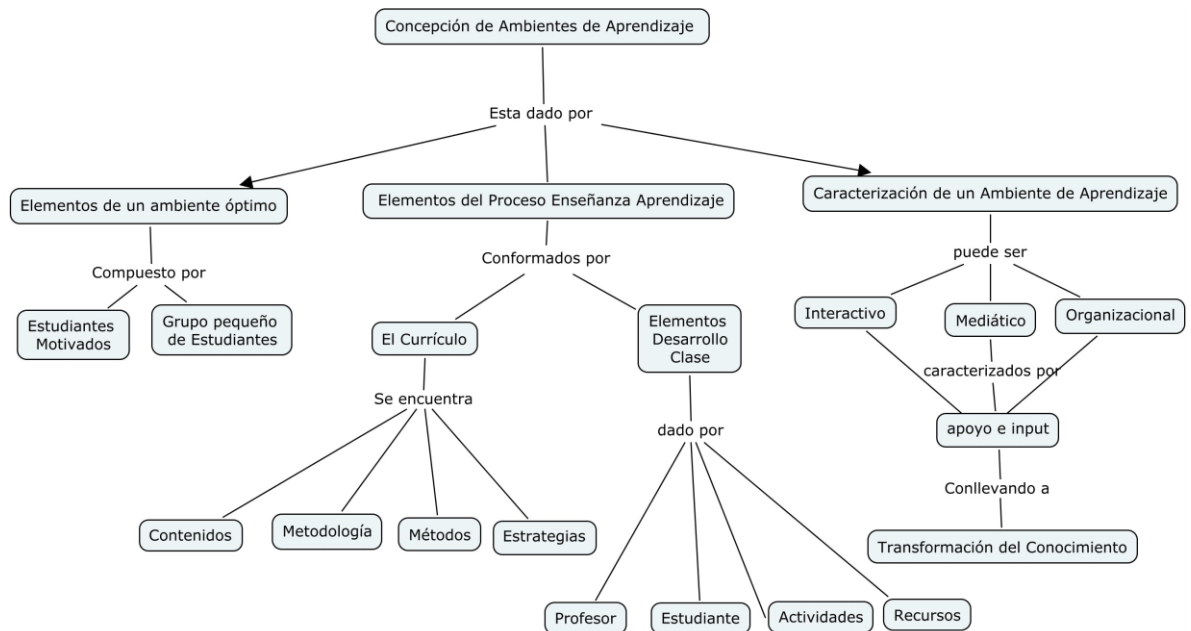
ESTRUCTURA No. 3 CONCEPCIÓN DE AMBIENTE DE APRENDIZAJE - CONTEXTO DE APRENDIZAJE -

ESTRUCTURA No.4 CONCEPCIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE: FACTORES, ELEMENTOS Y CIRCUNSTANCIAS DE APRENDIZAJE



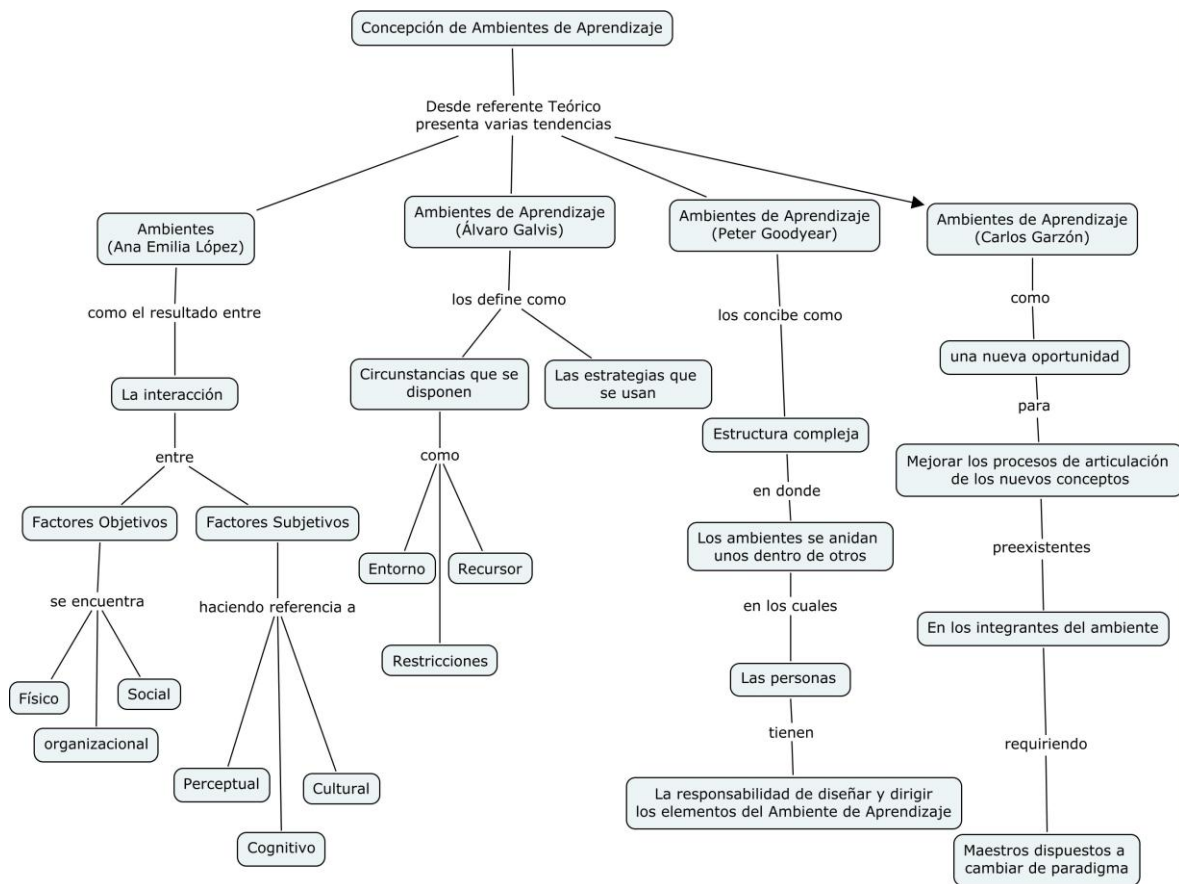
ESTRUCTURA No. 4. CONCEPCIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE - FACTORES, ELEMENTOS Y CIRCUNSTANCIAS DE APRENDIZAJE -

**ESTRUCTURA No.5 CONCEPCIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE:
ELEMENTOS DE UN AMBIENTE ÓPTIMO, ELEMENTOS DEL PEA Y
CARACTERIZACIÓN DE UN A.A.**



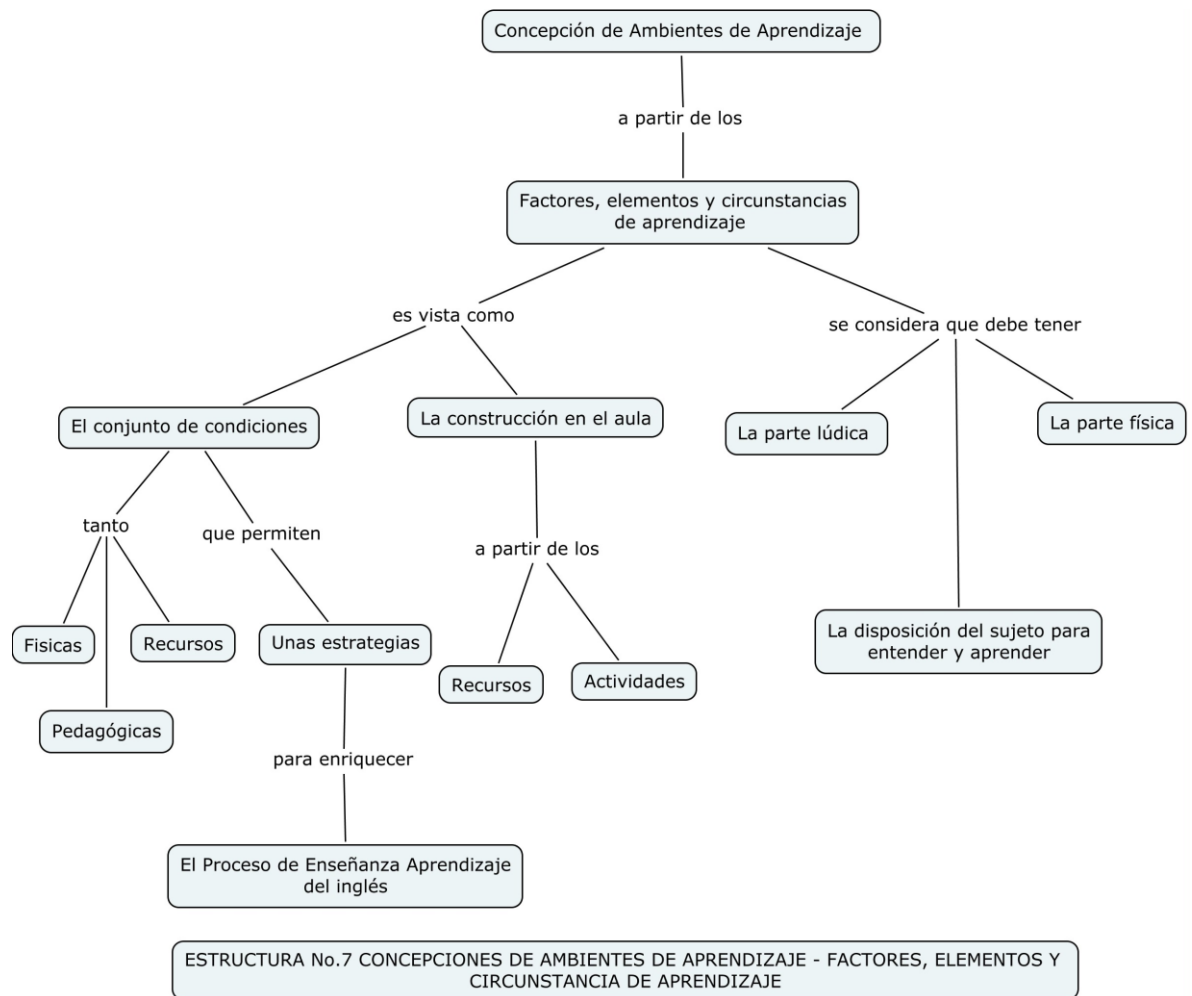
ESTRUCTURA No.5 CONCEPCIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE - ELEMENTOS DE UN AMBIENTE ÓPTIMO - DEL P.E.A. Y CARACTERIZACIÓN

ESTRUCTURA No.6 CONCEPCIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE: REFERENTE TEÓRICO

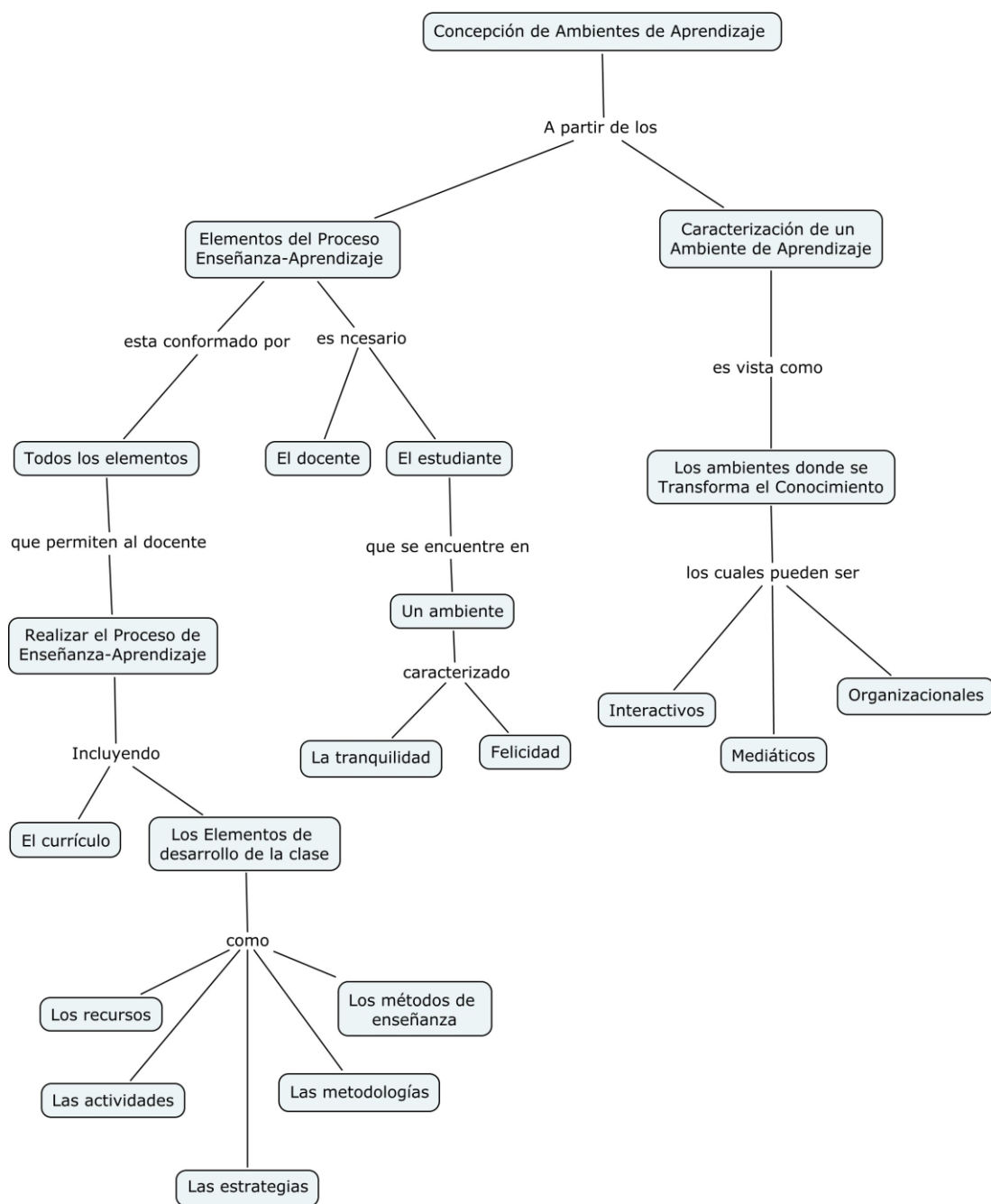


ESTRUCTURA No. 6 CONCEPCIÓN DE AMBIENTE DE APRENDIZAJE - REFERENTE TEÓRICO -

ESTRUCTURA No.7 CONCEPCIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE: FACTORES, ELEMENTOS Y CIRCUNSTANCIAS DE APRENDIZAJE

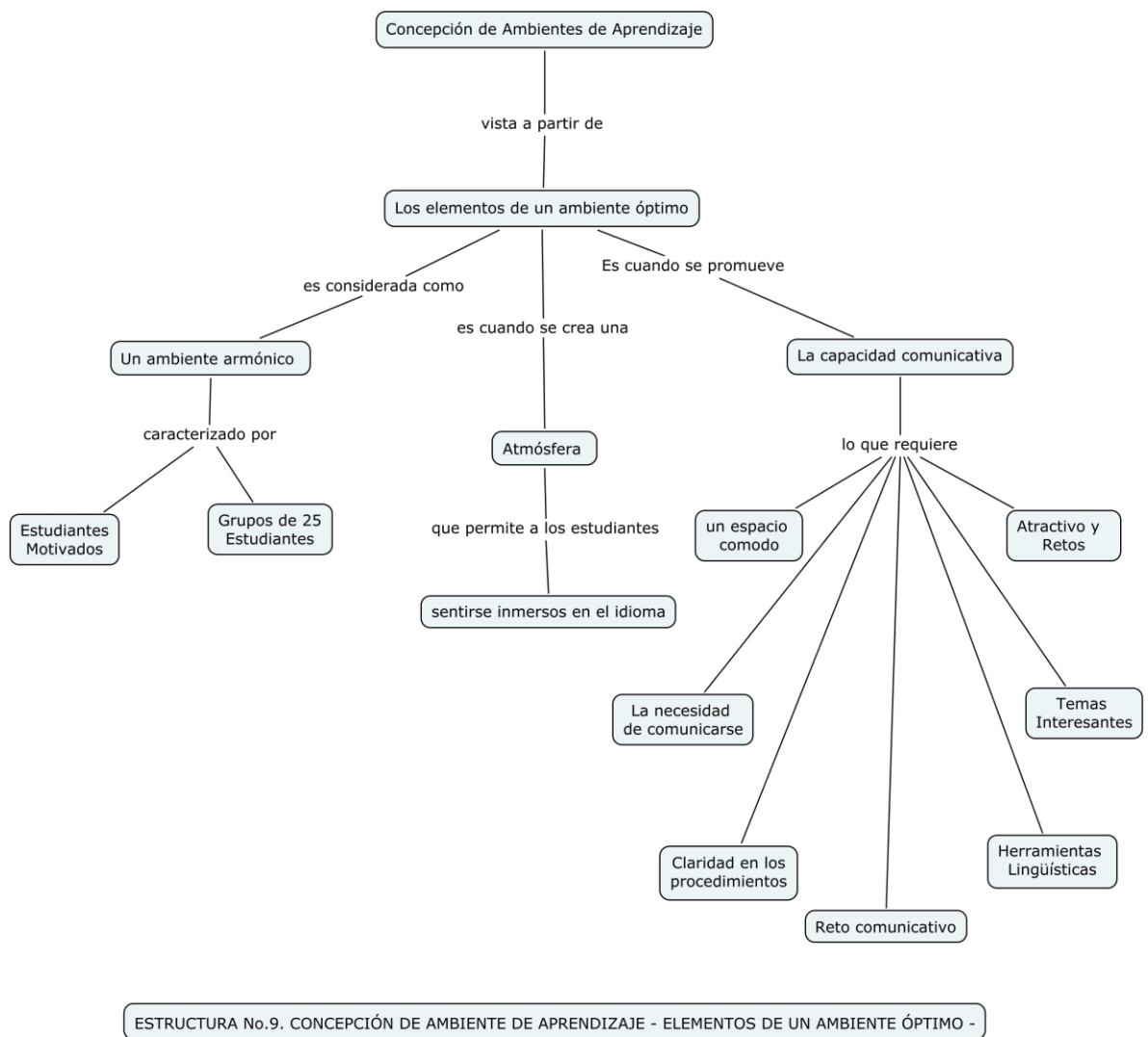


**ESTRUCTURA No.8 CONCEPCIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE:
ELEMENTOS DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE (P.E.A) Y
CARACTERIZACIÓN DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE (A.A).**

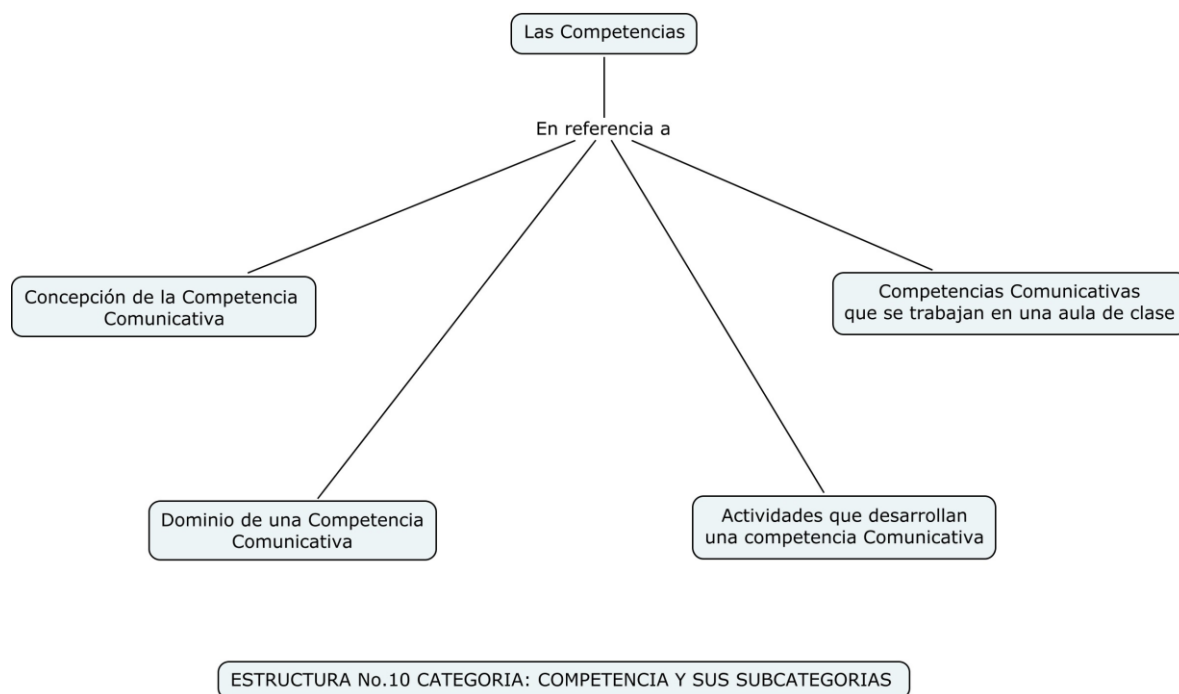


ESTRUCTURA No.8. CONCEPCIÓN DE AMBIENTE DE APRENDIZAJE: ELEMENTOS DEL P.E.A. Y CARACTERIZACIÓN DE UN A.A.

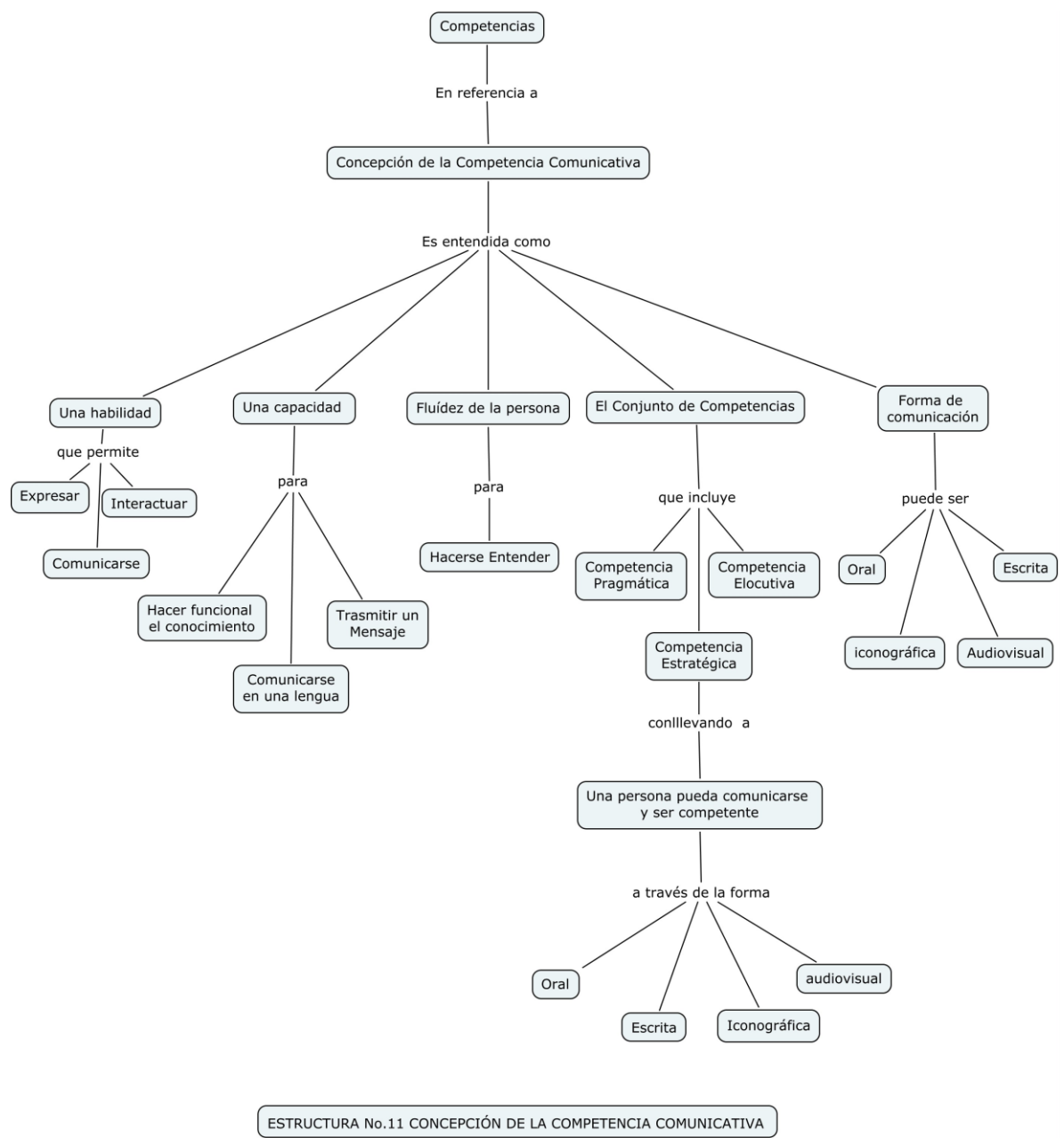
ESTRUCTURA No.9 CONCEPCIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE: ELEMENTOS DE UN AMBIENTE ÓPTIMO



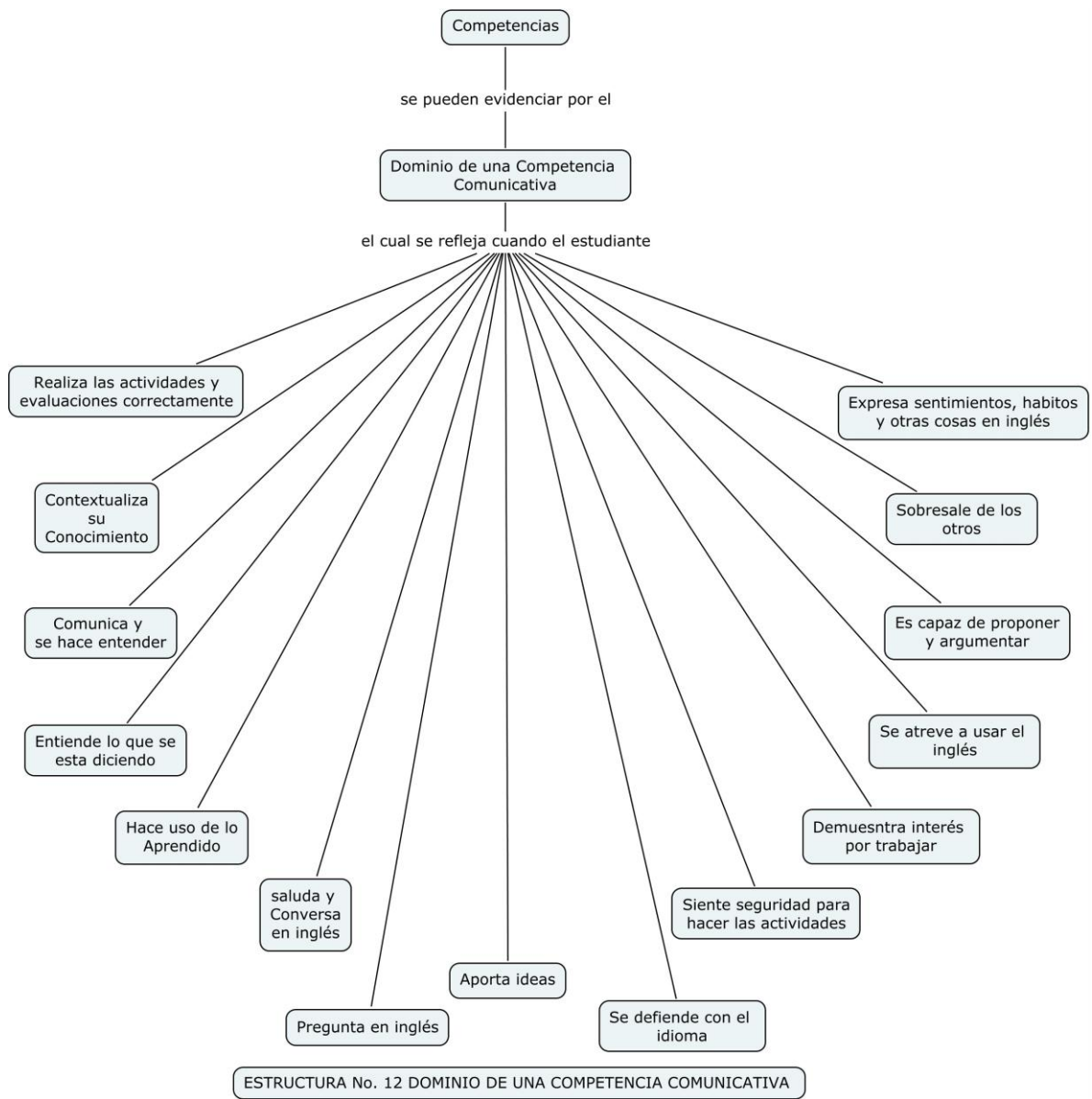
ESTRUCTURA No.10 CATEGORIA: LAS COMPETENCIAS Y SUS SUBCATEGORIAS



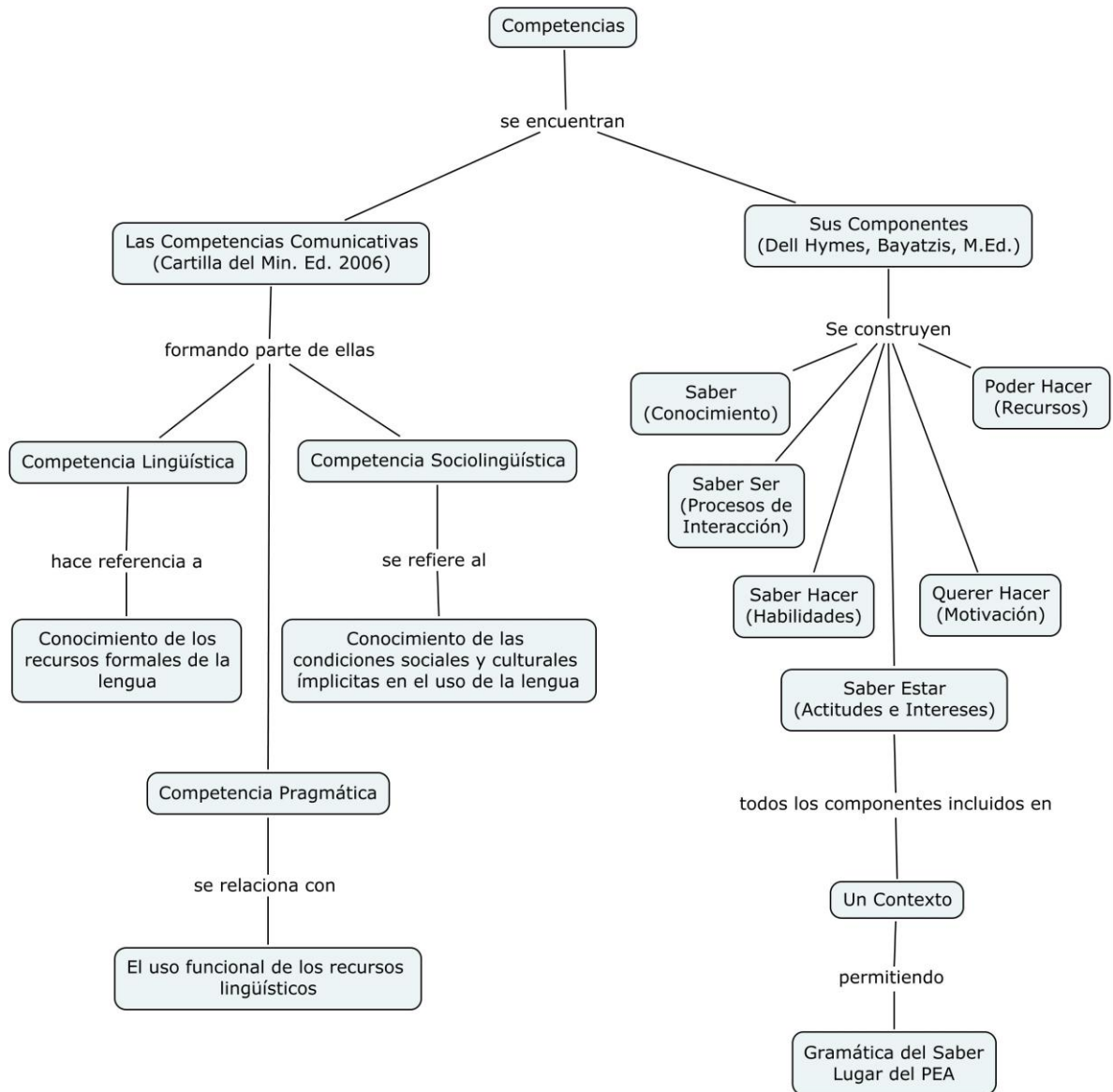
ESTRUCTURA No.11 CONCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA



ESTRUCTURA No.12 DOMINIO DE UNA COMPETENCIA COMUNICATIVA

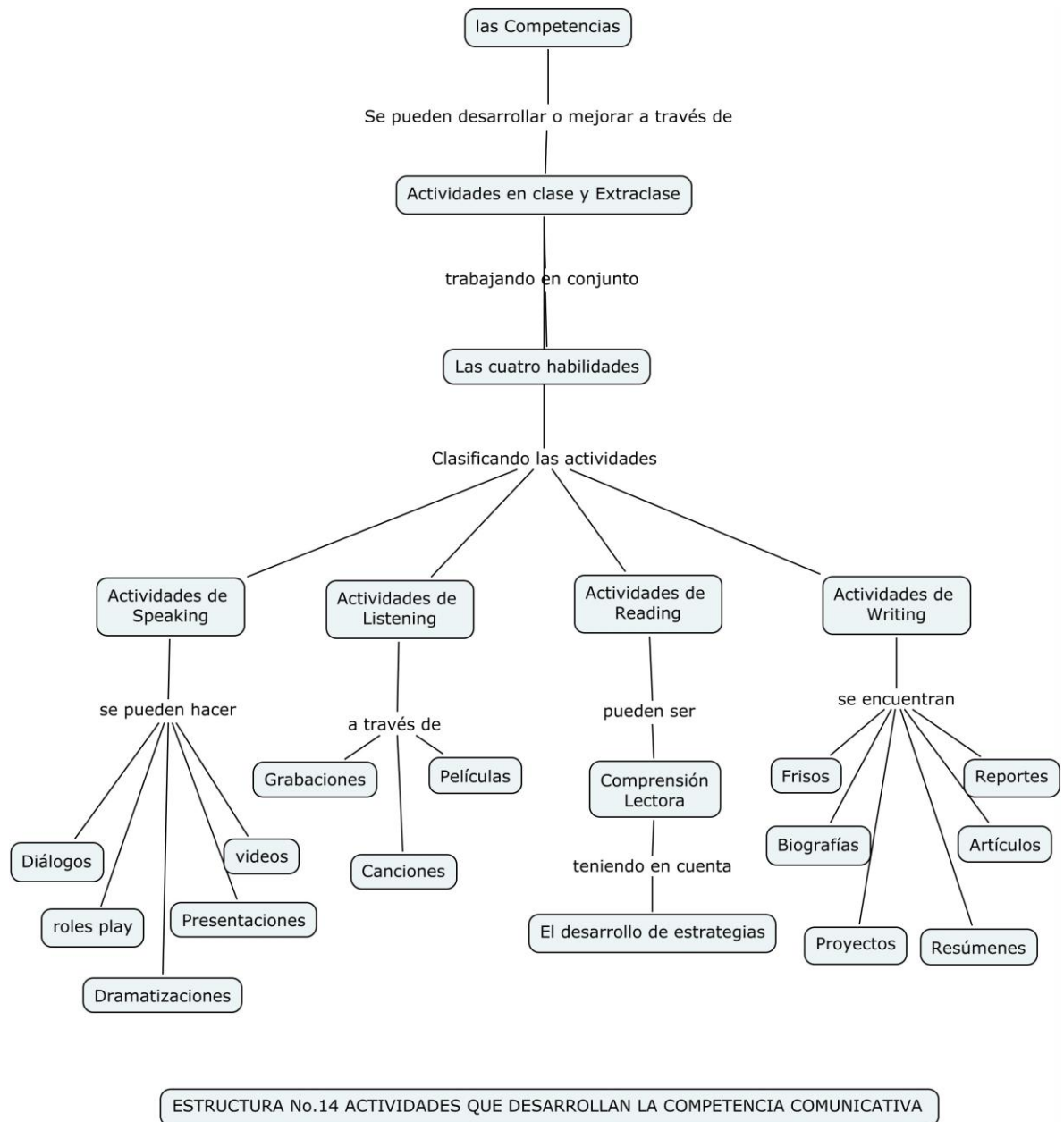


ESTRUCTURA No.13 CONCEPCIONES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS DOCENTES DE INGLÉS

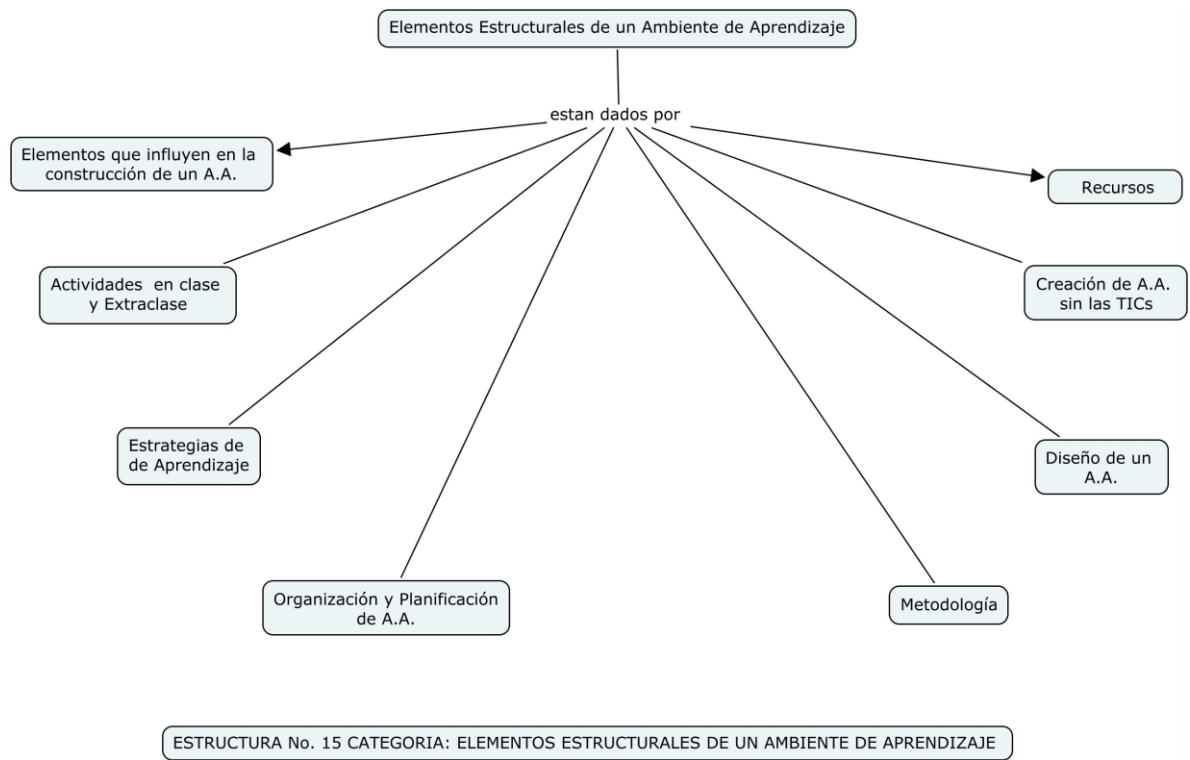


ESTRUCTURA No.13 CONCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA - REFERENTE TEÓRICO -

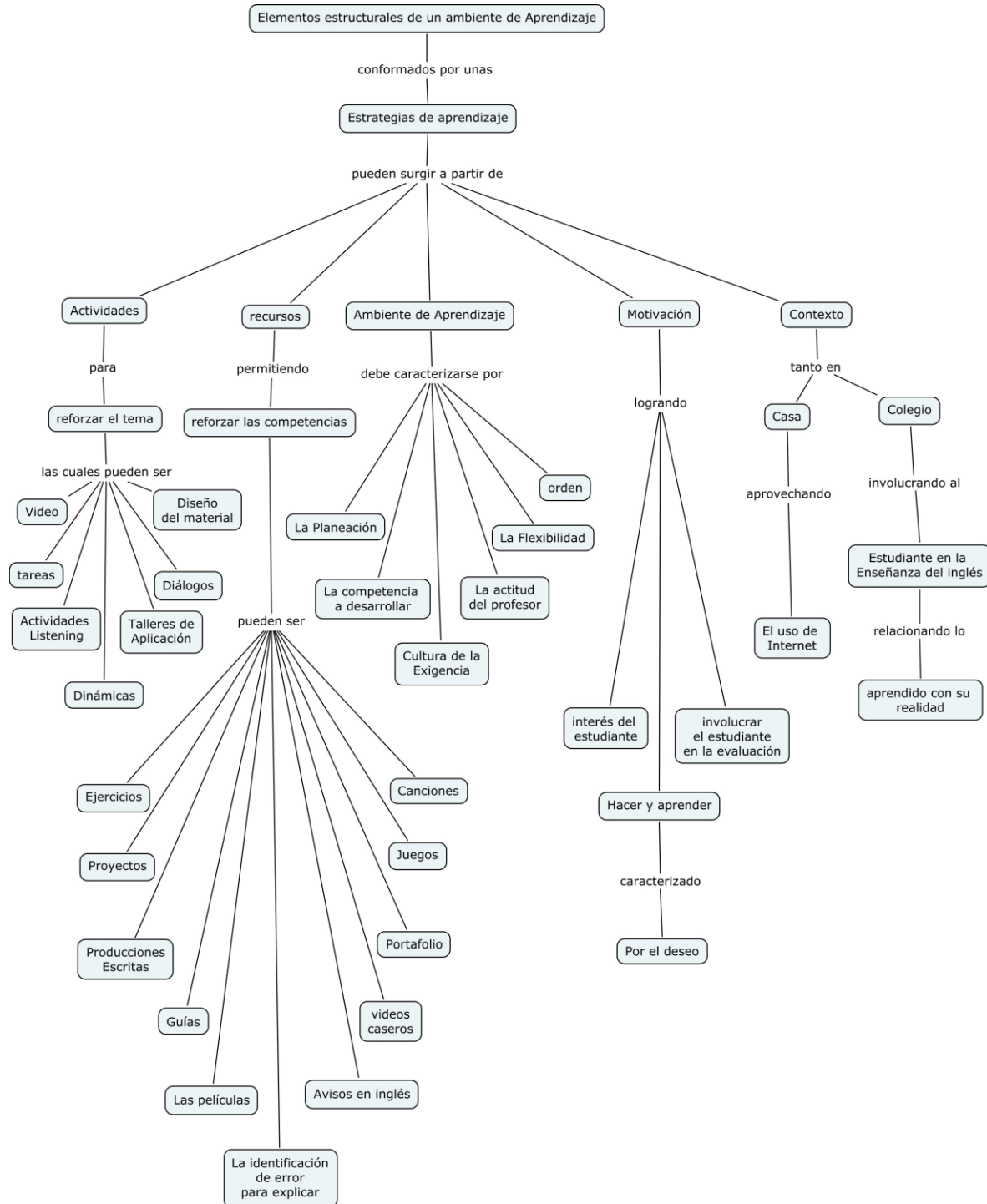
ESTRUCTURA No.14 ACTIVIDADES QUE DESARROLLAN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA



ESTRUCTURA No.15 CATEGORÍA: ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE Y SUS SUBCATEGORIAS

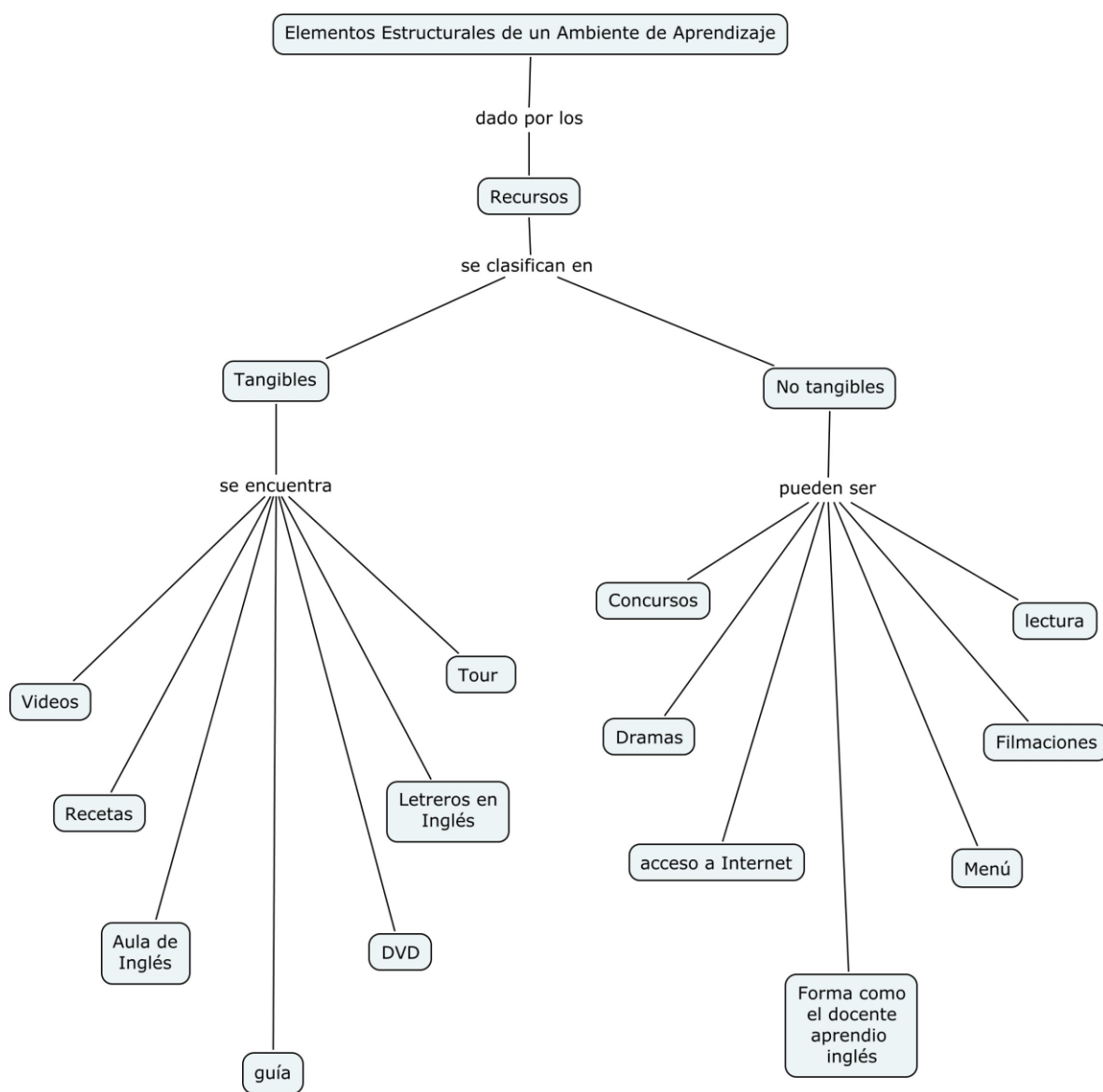


ESTRUCTURA No.16 ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE – CONFORMACIÓN –



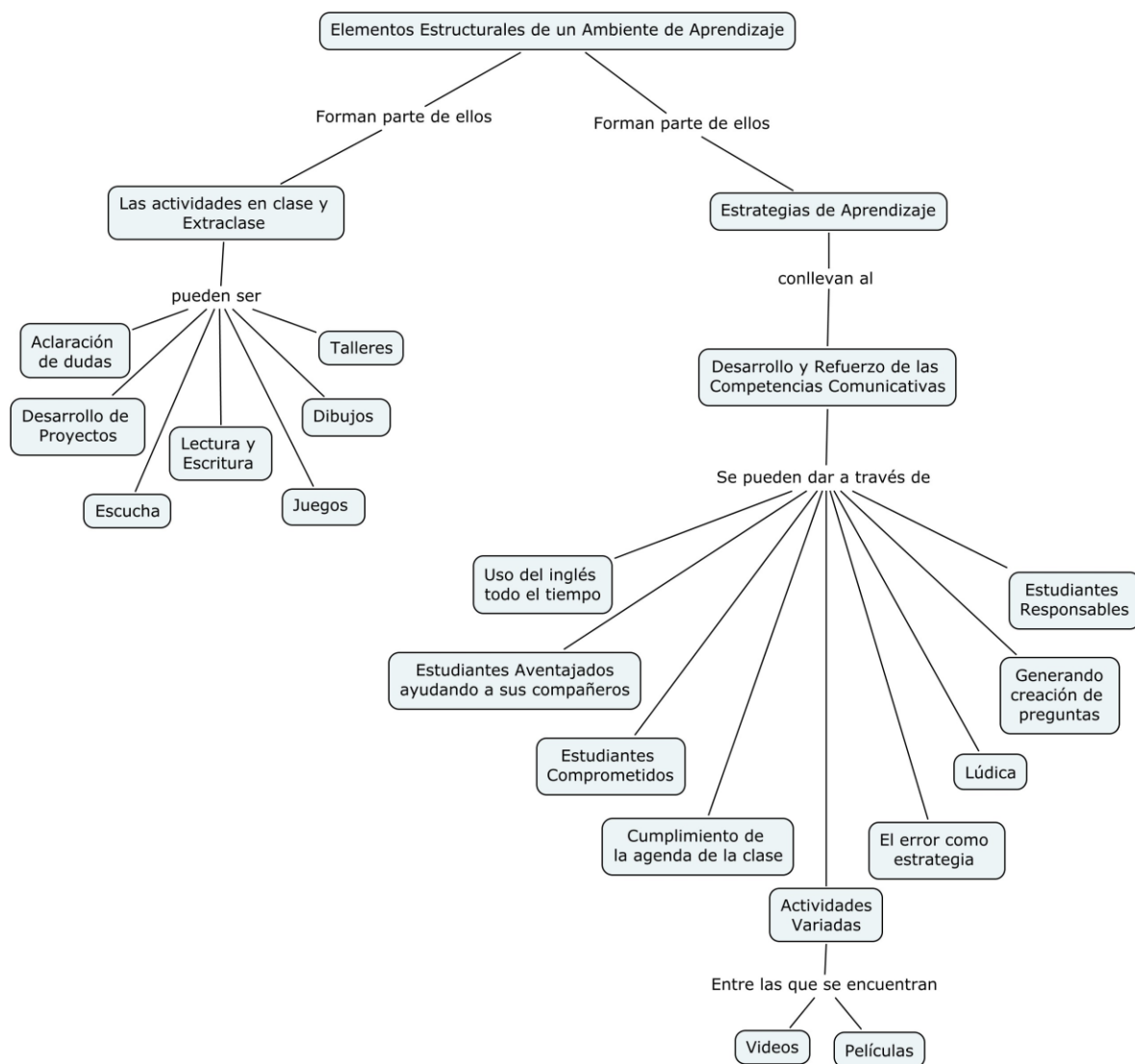
ESTRUCTURA No.16 ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE - ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

ESTRUCTURA No.17 ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE – RECURSOS –



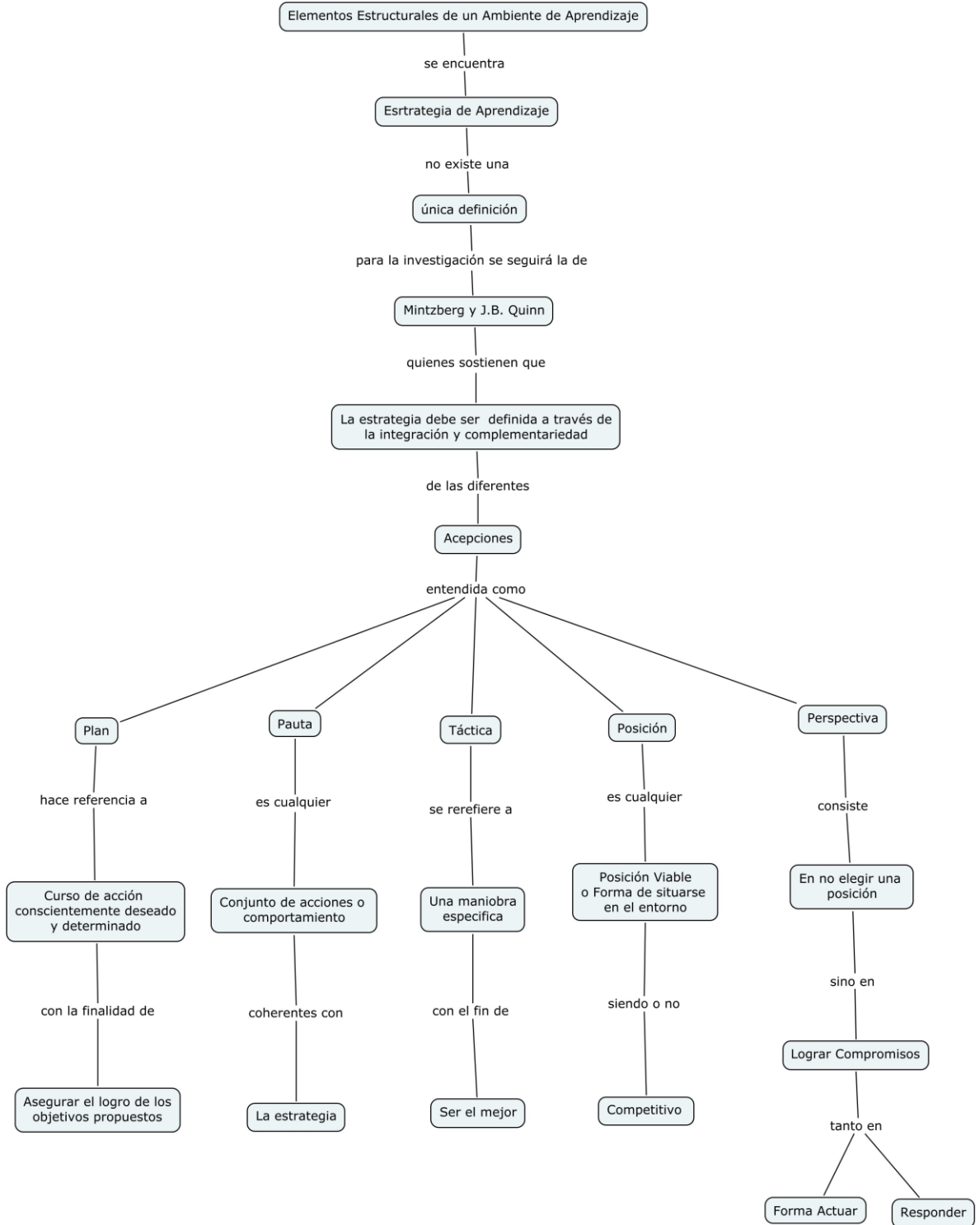
ESTRUCTURA No.17 ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE - RECURSOS -

ESTRUCTURA No.18 ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE – ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS -



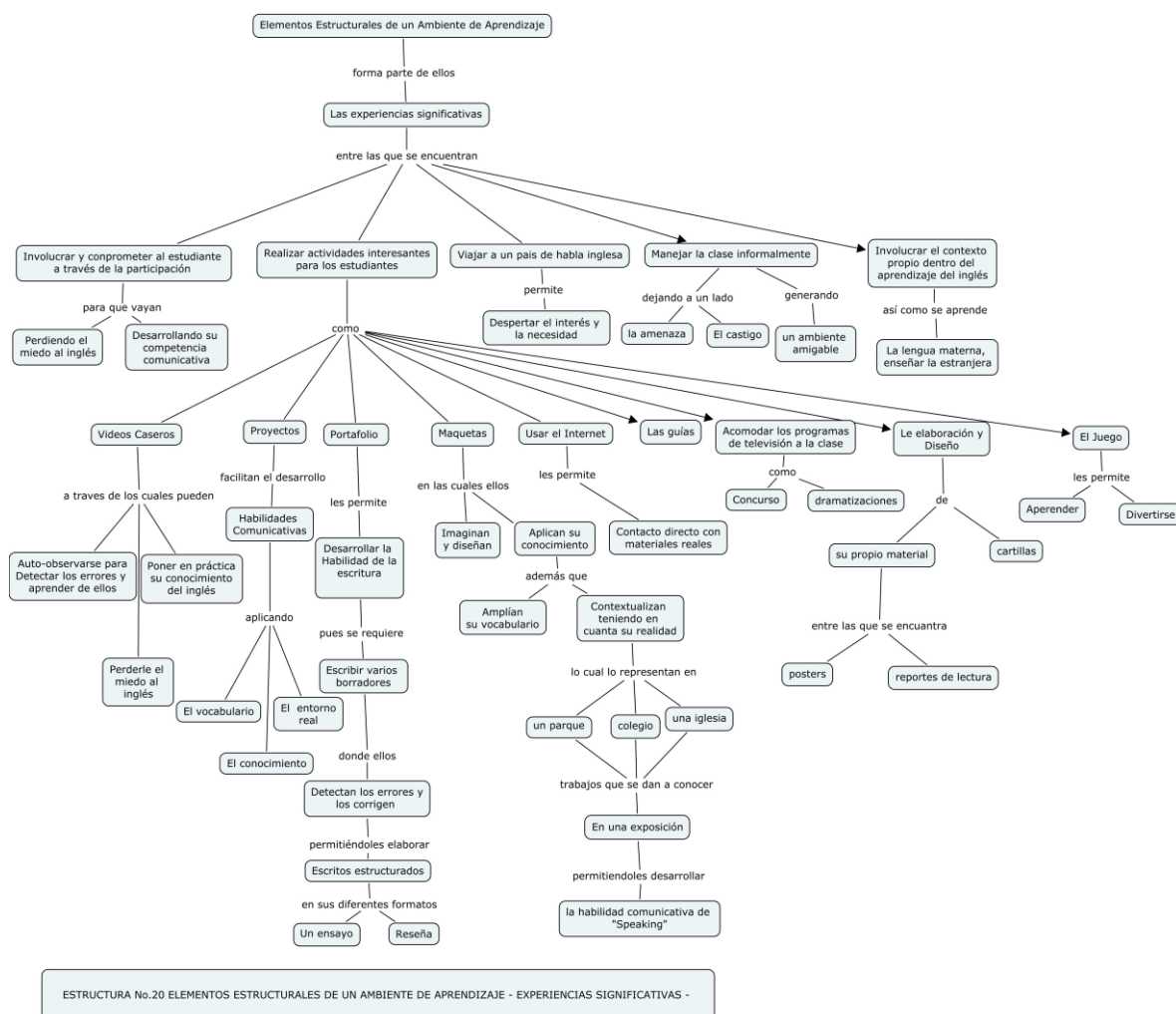
ESTRUCTURA No.18 ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE - ACTIVIDADES Y ESTRATEGIA -

ESTRUCTURA No.19 ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE – ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE -

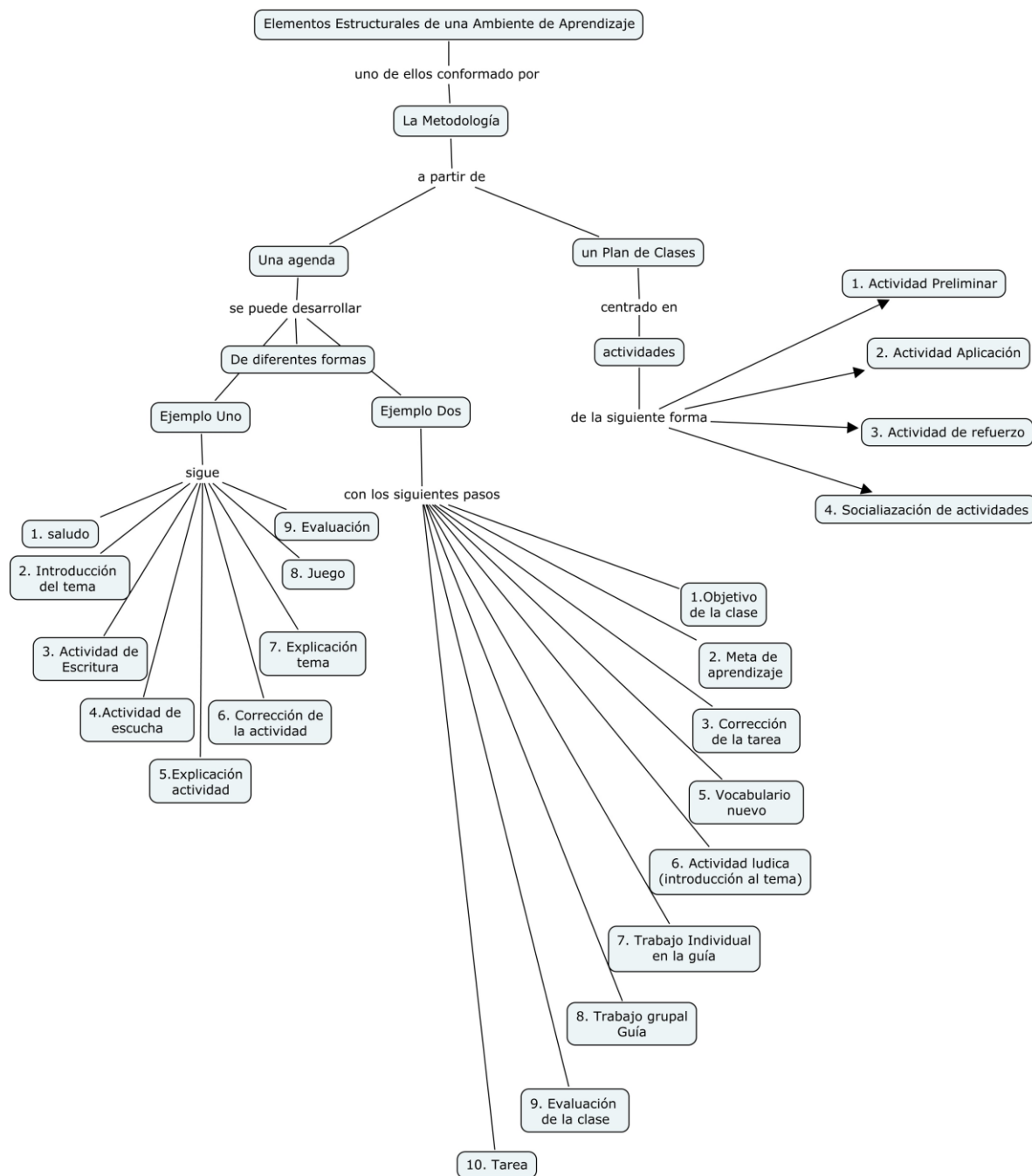


ESTRUCTURA No.19 ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE - ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE -

ESTRUCTURA No.20 ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE – EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS –

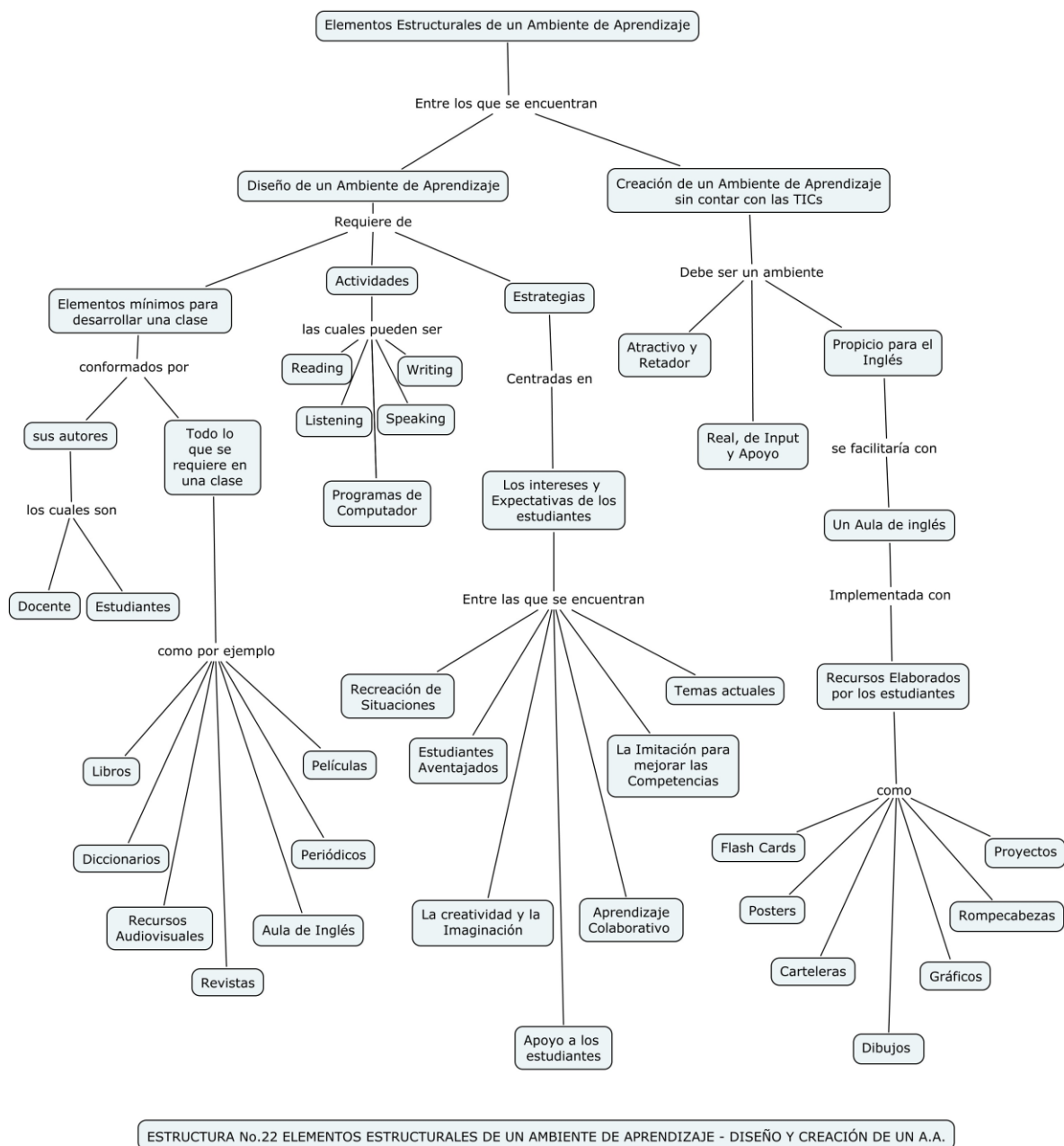


ESTRUCTURA No.21 ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE – METODOLOGÍA -

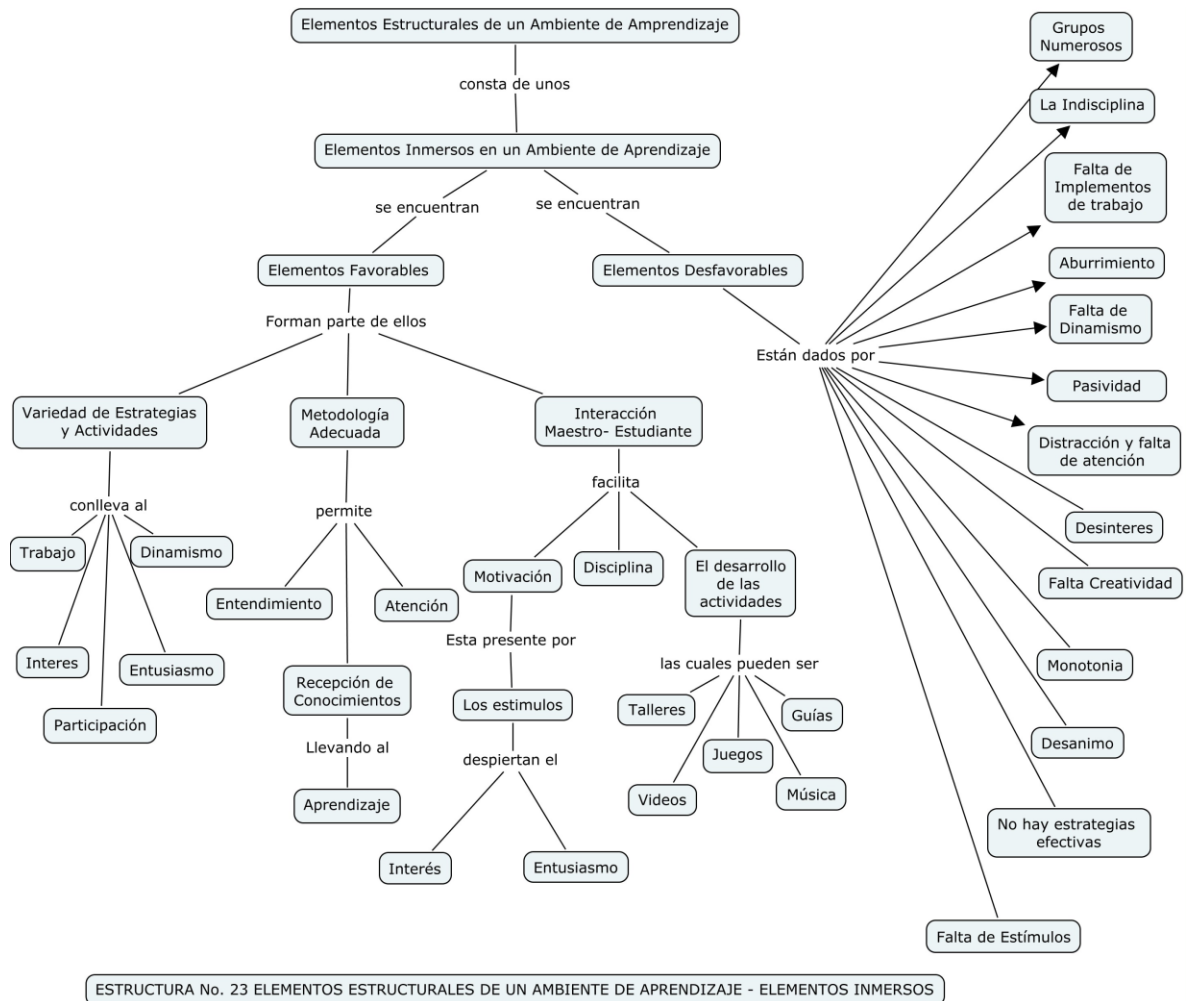


ESTRUCTURA No. 21 ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE - METODOLOGÍA -

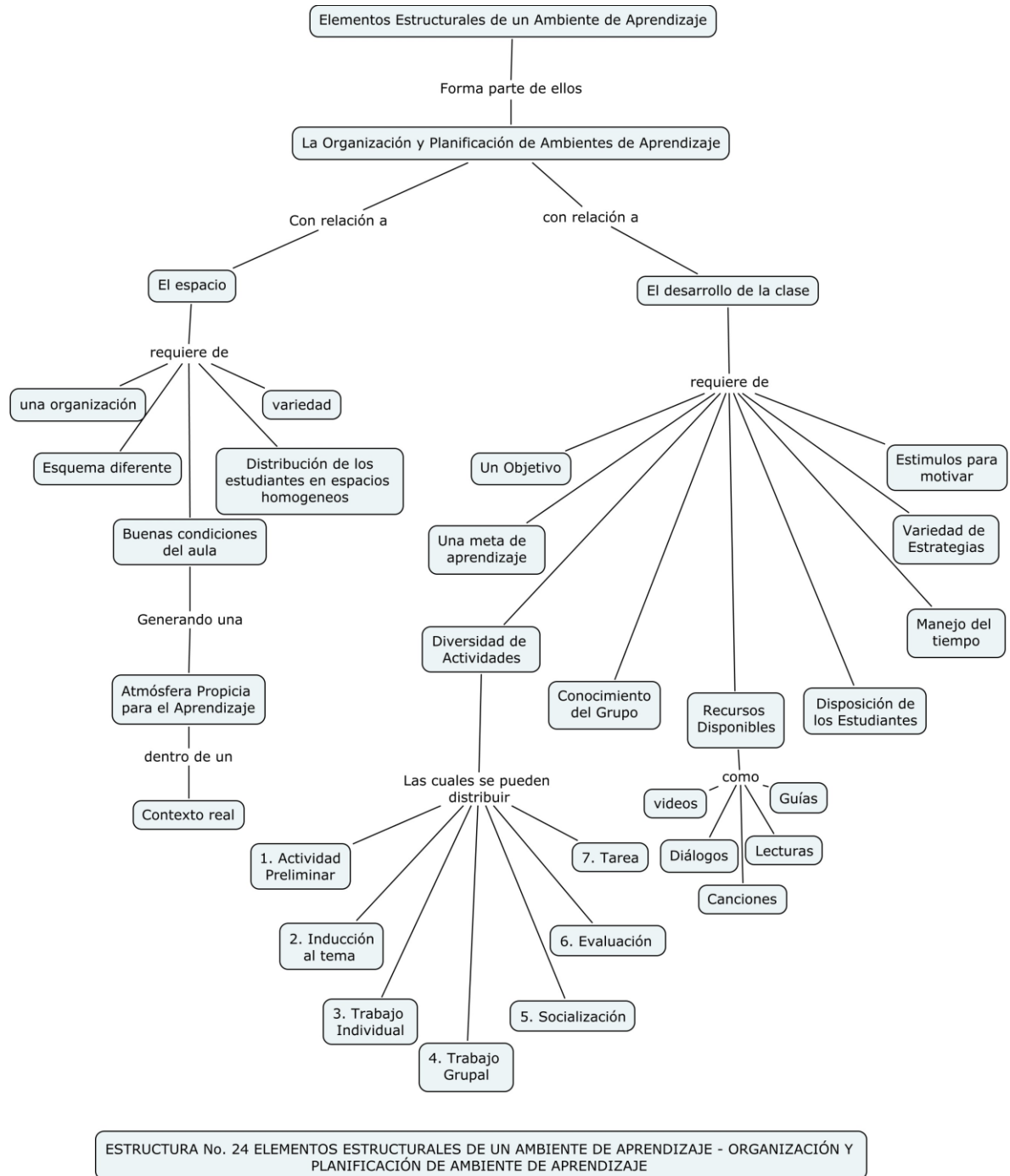
ESTRUCTURA No.22 ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE – DISEÑO DE UN A.A. Y LA CREACIÓN DE UN A.A. SIN LAS TIC -



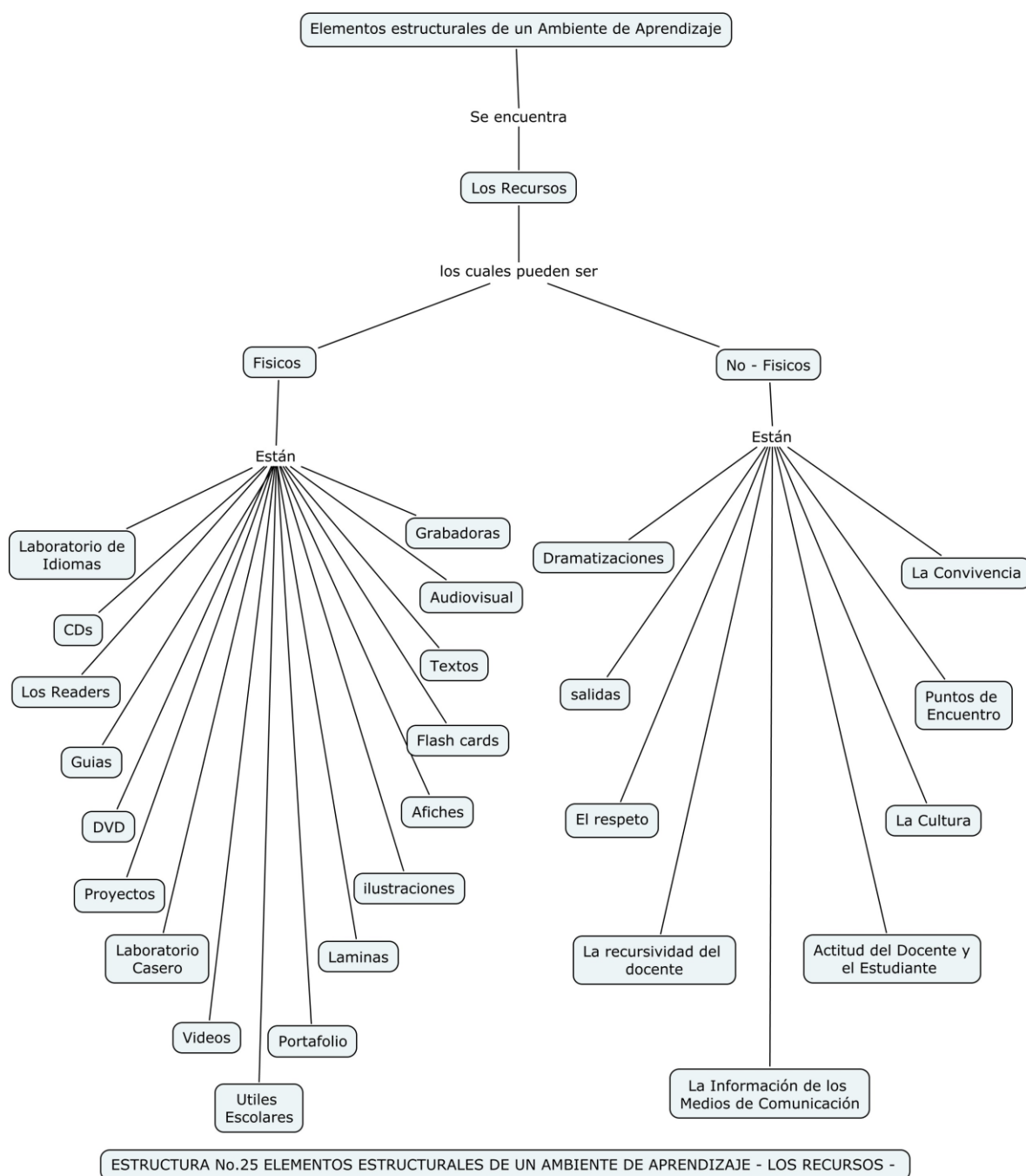
ESTRUCTURA No.23 ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE – ELEMENTOS FAVORABLES Y DESFAVORABLES -



ESTRUCTURA No.24 ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE – ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE UN A.A. -



ESTRUCTURA No.25 ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE – RECURSOS –



ANEXO No.5 EJEMPLO DE ENTREVISTA

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD EN EDUCACIÓN
MAESTRIA EN DOCENCIA
ENTREVISTA No.1**

Institución Educativa: Colegio Cafam
Nombre: Freddy Cañón
Licenciado en: Lenguas Modernas de la Universidad de la Salle.
Experiencia: 7 años.

El objetivo del presente instrumento, es el de recoger su importante opinión sobre la creación de ambientes de aprendizaje para mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes de inglés.

Reciba por favor mis sinceros agradecimientos por su tiempo y colaboración.

2. ¿Como definiría usted un ambiente de aprendizaje?

“No es propiamente el salón, es el momento o el espacio donde el estudiante realmente aprende significativamente algo, puede ser un ejercicio que se hizo fuera del salón, algo que se hizo en un momento en el salón o una experiencia que tuvo en un trabajo, en una tarea. Es el espacio donde el niño aprende significativamente.”

2. ¿Qué es para usted una competencia comunicativa?

“La competencia comunicativa es la habilidad que tiene el estudiante para interactuar con los otros, bien sea mediante la pintura, mediante el aula, es el espacio para interactuar con otro ser humano”

10. ¿Cuales son las competencias comunicativas que usted trabaja y como las desarrolla?

“Durante lo que he trabajado, he tenido la oportunidad de trabajar con adultos, aquí mismo en Cafam. Pienso que lo mejor es que ellos le pierdan el miedo al inglés, es la parte fundamental. La gente tiene miedo con el inglés, es impresionante, uno les pregunta, muchos dicen yo lo escribo, hago todo menos hablar, ¿por qué? Es por el miedo a equivocarse, pronunciar mal, en fin”.

“Yo trabajo mucho es la parte de speaking, ¿mediante que?, mediante role plays, mediante ejercicios sencillos de speaking, así ellos se equivoquen. Tanto los chicos como los adultos, más que todos los adultos le tienen miedo al inglés”.

Entrevistador: “He escuchado ahora en radio que hay un programa de inglés donde su estrategia es empezar primero desarrollando la habilidad de speaking y luego las otras habilidades, pues es así como uno aprende su lengua materna; ¿es lo mismo lo que usted hace?”
“Sí estoy de acuerdo con eso. Uno trabaja lo comunicativo, pero igual necesitan saber de grammar”.

11. ¿Como organizaría y planificaría un ambiente de aprendizaje en su aula de clase?

“Cuando se trata de enseñanza de una lengua es muy fácil. Pienso que uno debe utilizar como muchas estrategias para crear un ambiente de aprendizaje. Lo importante, si vas ha enseñar por ejemplo un presente continuo, pues llegaras a clase haciendo el “warm up”, no sé, describiendo lo que esta haciendo cada chico en el momento, que aquel esta jugando con el celular, que aquel esta escuchando música, esta leyendo, yo creo que lo primero es como meternos en la situación, lo segundo, cuando ellos se den cuenta lo que vamos a tratar y lógicamente siempre va haber algo de gramática, una vez que ellos entiendan esa parte; ejercicios, lecturas, todo lo posible para reforzar, es el primer aprendizaje que tuvieron ellos, simplemente con escuchar los ejemplos”.

Entrevistador: “usted nos habla de una ambientación primero, luego una introducción al tema, luego pasaría a un refuerzo gramatical con ejercicios, ejercicios de lectura entre otros. ¿Qué ejercicios considera que serían más beneficiosos para crear un ambiente de aprendizaje adecuado?”

“Que ellos vean que lo que uno les esta enseñando, que lo que estamos viendo, sea real, como dicen ellos. Que sea real y que lo puedan aplicar; de pronto inmediatamente no se tocaría una gramática porque sería algo muy tedioso para ellos, sino se pasaría a una lectura donde ellos vean que si se utiliza esa estructura Gramatical o ese tiempo, que ellos vean que si se usa”

Entrevistador: “¿hablaríamos entonces de contextualización?”

“Sí es eso, es meter a los chicos en un contexto. ¿Como se haría?, con ejemplos de ellos, con ejemplos de la vida”.

12. ¿Como diseñaría un ambiente de aprendizaje para mejorar las competencias comunicativas de sus estudiantes?

“Yo lo he hecho mucho con la parte de Speaking”, no quiero salirme de ahí de speaking un poco, porque lo he trabajado mucho. Primero hay que perderle miedo al inglés, siempre he aplicado muchos ejercicios; si te cuesta mucho hablarlo, yo siempre le he agregado muchos role plays pequeños y se inicia con un role play pequeño y se van aumentando, también con ellos he aplicado muchos videos, ellos, los chicos de ahora, hacen unos videos increíbles y se sueltan totalmente, se desinhiben porque están en el espacio de la casa, en el espacio de los amigos y hacen unas pronunciaciones muy buenas en inglés, es como ver otra persona en los videos. Y ahí mismo con ellos, cuando vemos el video, le digo mira como estas de desinhibido, mira como hablas allá, mira como hablas acá, suéltate y ellos con el tiempo se van soltando un poco más. Yo les recalco mucho esta parte, con **speaking**. Con **listening** no es igual, se aplicaría según las deficiencias que ha tenido”

Entrevistador: “¿Con writing, como lo aplicaría? **Reading** me había dicho que a través de lecturas, y que ojala sean más acorde a la edad de ellos, a lo que ellos viven, para que así mismo ellos las vean interesante. ¿La parte de writing como cree que se podría trabajar?”

“Cuando se presenta, de pronto, esas deficiencias con writing, los chicos tienen, muestran muchos problemas cuando redactan textos. De pronto, ellos se acostumbran mucho a las frases, no se. Pero en el momento de redactar el texto, ellos cometen demasiados errores, de pronto por lo que se hace al principio, pensar primero en español y produce un “spanenglish” por decirlo así. Yo pienso que la escritura es combinada con la lectura, tú aprendes a escribir mucho, si lees mucho. Yo lo hago, yo he hecho mucho estas dos combinaciones leer mucho para escribir mejor.”

Entrevistador: “Detrás de todo gran escritor, hay un gran lector.”

“Esto es muy cierto”.

13. ¿Qué recursos son indispensables para crear un ambiente de aprendizaje propicio en su clase de inglés?

“Yo pienso que en la enseñanza de cualquier lengua, todo lo audiovisual es una ayuda muy grande. Es diferente a lo que tu le explicas acá y utilizas todo lo que es “body language” y todo esto, pues se entiende mucho más, pero es diferente cuando utilizas el listening, el CD, les queda más complicado, hay, que ver las diferencias de cada uno, de un nativo a una persona de habla española, ¿que es bueno?, pues todo lo audiovisual, los libros a mi me parecen que siempre ayudan muchísimo, los readers, los libros de readers me parecen muy buenos para ellos, porque leen, aplican, hacen ejercicios, pronuncian, los readers vienen con su CD, todo, y en inglés hay muchísimo material, pienso que todo, libros, audiovisuales”

7. ¿Qué experiencia significativa podría compartir y que piensa que ayudó a construir un ambiente de aprendizaje en su clase?

“Yo tuve un profesor en la Salle, que se llamaba John Castle, no creo que este todavía, él tenía, era como el tercer semestre, era como se dice vulgarmente, el colador de toda la carrera. Entonces él tenía un papelito que lo llamaba “lacquering”, tenía los códigos de todos los estudiantes y si te sacaba a ti, tenías que contarle o resumirle toda la clase anterior, entonces era como, al principio muy traumático, que te asustaba mucho, pero que con el tiempo se aprendía demasiado, y quise implementarlo como dos o tres años con los estudiantes, con los adultos y con los jóvenes, como para que le perdieran ese miedo al inglés y ha funcionado. Precisamente ahorita en Cafam, empecé con este trabajo y los chicos al principio terrible, pues la parte de pasar al frente terrible y hablar en inglés es peor. Al principio muchas dificultades, pero sin embargo ellos lo hacían, preparaban, se obligaban a hacer uno o dos párrafos, unos me contestaban, otros no me contestaban, en fin. Ya se vieron los resultados ahorita en fin de año, ya ellos, se les aplico un trabajo que era el video. Y ellos se sueltan mucho en el video, entonces ya comentaban el video acá en clase y ya lo hacen de una manera más suelta, yo creo que eso es gracias y ellos mismos lo decían, a que le van perdiendo miedo al inglés, obligándose a pasar al frente y que ellos se den cuenta que si lo manejan y que si pueden”.

Entrevistador: “En cuanto a la actividad, usted trae en una bolsa y en ella hay unos papelitos con el código de todos sus estudiantes y le preguntaba a los que salieran de la bolsa a la zar, por lo que todos debían venir preparados”

“Sí correcto, pasan dos por clase. Entonces, ellos pasan y le comentan a uno “The last class we talk about...”.

8. ¿Considera importante crear ambientes de aprendizaje como estrategia para desarrollar las competencias comunicativas de sus estudiantes? ¿Si o No y por qué?

“La educación acá es diferente, como decir en Estados Unidos donde se manejan 20 estudiantes y aquí manejamos 40, 43 estudiantes. Yo pienso que SI, con la educación que tenemos aquí y hablando de inglés, sería muy bueno. Poder concentrarse y crear esos núcleos básicos, sería muy bueno tener una aula solo para inglés, donde el chico inicialmente estando el aula sepa que todo lo que le rodea lo lleva a esa parte, al inglés, al aprendizaje, que cuando entre a un salón de inglés, no se como se llamaría, o de idiomas, no se, entre y ya sepa que allí no se puede hablar en español, que si tienes que pedir algo lo tienes que identificar en el idioma, que es un salón netamente para inglés. Sería muy bueno. Como crear un espacio”.

Entrevistador: Tengo entendido que aquí en el Colegio Cafam no hay un laboratorio de idiomas, ni un aula de bilingüismo.

“Si es cierto. Pero tenemos el LAMI, es bueno en el sentido, que no es para inglés precisamente, pero es el espacio para aprovechar las páginas que hay en inglés. El LAMI es el centro Interactivo del Colegio Cafam, donde cada estudiante tiene su computador y con Internet. Lo que hacemos, por ejemplo, es aprovechar páginas como: “English Down”, como “La Mansión del Inglés” que tiene cursos interactivos muy buenos; como hay unas muy malas y hay otras buenas que se aprovechan por ejemplo Chat, donde todos estamos conectados”.

Entrevistador: “pero teniendo en cuenta que aquí no hay un laboratorio de inglés, ni aula de bilingüismo, ¿Cómo se podría crear ese ambiente de aprendizaje en un aula de clase, cuando se cuenta con lo básico el televisor y una grabadora?”

“Es complicado, cuando en un aula hay 40 o 43 estudiantes, clases de hora y media, donde la concentración de los adolescentes no es de una hora y media, ni de una hora, sino de 30 minutos que uno debe aprovechar al máximo y no de todos los estudiantes, pues uno siente que algunos tienen afinidad con el idioma y otros no. Lo que se puede hacer como docente, es crear esos espacios con todo lo que este al alcance, sin embargo uno siempre ha dicho que por la cantidad de estudiantes siempre va a haber unos obstáculos en la materia de pronto tuya”

Entrevistador: “la cantidad de estudiantes, usted la considera como una dificultad, una limitante y esto se suma que no hay un laboratorio de idiomas”

“Sí. Claro que sí, como por ejemplo en la Salle que hay un laboratorio”

9. ¿Cómo diseñaría un ambiente de aprendizaje para mejorar las competencias comunicativas de sus estudiantes sin contar con las TICs?

“Pues las TICs son una ayuda increíble, pero igual no lo es todo. Me gustaría el crear el salón. El tener un aula exclusivamente sin hablar de las TICs, que fuera exclusivamente para inglés, que no fuera las mesas, las sillas, que fuera algo creado por ellos mismos donde se sintieran bien y existieran ciertas reglas, normas por decirlo así, donde vuelvo a lo que te decía, que no se pueda hablar en español, donde tu puedas decir vamos a hacer role plays, donde ellos tenga en su cabeza que siempre que vayamos allá vamos a hacer role plays, un juego en inglés, a cantar, una actividad diferente a lo netamente técnico, que esto los chicos producen mucho. Un aprendizaje más significativo, que estar recibiendo cátedra”

10. ¿Que le demuestra o como reconoce que un estudiante alcanza o desarrolla una competencia comunicativa en inglés?

“Yo creo, que me entienda, que le entienda a alguien y que él se haga entender, esto es una muestra total, que no sólo se pase de pronto de un saludo, que no sólo estén ellos encerrados e un saludo sino que sostengan una conversación y den sus aportes e ideas y lo hagan de manera, a parte que lo hagan bien que se hagan entender, eso sería la parte fundamental para saber como docente que el chico si maneja una competencia comunicativa”

Entrevistador: “Bueno eso sería más una evidencia de speaking, pero como evidencia por ejemplo Writing?”

“Sería igual, donde ellos puedan comunicarse, bien sea con Writing, listening, speaking o reading; donde ellos puedan comunicarse y darse entender, igual sea escrito o como sea, y lo importante es que muchos chicos se dan a entender de pronto con ideas como de los libros o algo así, sino que sea la propia idea del chico, su pensamiento”

Entrevistador: “Ya hablaríamos ahí de una competencia Propositiva”

“Eso, correcto”.

Entrevistador: “Freddy, muchas gracias por sus valiosos aportes y por el tiempo que me brindó para esta entrevista”.

ANEXO No.6 EJEMPLO DE ANÁLISIS DE CAMPO

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN DOCENCIA
DIARIO DE CAMPO No. 10

Fecha: Octubre 30 de 2007

Hora: 7 a 8:35 a.m.

Institución: Colegio Cafam.

Nombre de la docente: Alexandra Vergara.

Especialización: Licenciada en Español – Inglés de la Universidad Pedagógica.

Tiempo de experiencia: 10 años aproximadamente.

Caracterización del grupo: estudiantes del grado sexto (6F), entre 10 y 12 años de edad, Pertenecientes a diferentes localidades de la ciudad de Bogotá.

Objetivo de la observación:

Identificar y describir el ambiente de aprendizaje utilizado por la profesora en el desarrollo de su clase de inglés.

Tema de la clase:

Comparativos

Recursos de aprendizaje empleados por el docente:

- ✓ Tablero, marcadores y borrador
- ✓ Guía de aprendizaje Cafam No. 7
- ✓ English Book “Backpack 6”
- ✓ Diccionario
- ✓ Cuaderno
- ✓ Portafolio
- ✓ Cartelera

Actividades a realizar por el docente:

La profesora copia en el tablero la siguiente agenda y los estudiantes en su cuaderno:

October 30th

Topic: Guideline 7

Objective: Finish guideline

Warm up: Writing Exercise

Group Work: Game

Pair Work: Guideline

Evaluation

Descripción de las Actividades realizadas

Speaking Activity

- ✓ What is the achievement indicator for this class?

La profesora empieza la clase preguntándoles a los estudiantes sobre el objetivo de la clase, ellos responden en forma oral y en inglés, algunos lo leen de sus cuadernos, otros simplemente lo comentan.

Entre las respuestas que dan están: “Study comparisons – more, the most, er, est”

- ✓ What did we do the last class?

La siguiente pregunta es sobre lo que hicieron la clase pasada, los estudiantes le responden en inglés y alzan la mano para participar.

- ✓ What is the homework for today?

Ahora, la profesora les pregunta sobre la tarea que tenían para esta clase. Los estudiantes responden en inglés. Algunos leen la tarea de su guía, otros lo hacen en forma de diálogo con la profesora y ella les corrige cuando es necesario.

A medida que los estudiantes participan en la clase con la lectura de su tarea, la profesora escribe el nombre de cada uno de ellos a un lado del tablero, para los correspondientes puntos positivos y sellos a los que tienen derecho al finalizar la clase, como estímulo a su intervención.

La profesora escucha atentamente a los estudiantes que leen su tarea y corrige los errores.

The Last Homework

- ✓ Use the library and the Internet to find about a player that holds one or more records in any sport.
- ✓ Give the athlete's name, birth, place, age and sport.
- ✓ Describe the athlete's records and achievements
- ✓ Tell why you admire this athlete

Los estudiantes responden en inglés todo el tiempo.

La siguiente pregunta que la profesora realiza es:

- ✓ What letter for today?

Ellos responden la R. Con esta letra escribe en el tablero la palabra Roller, explicando su significado y enseñando su pronunciación. Además, les muestra el dibujo de un rodillo y con un sello les coloca a todos en sus cuadernos el dibujo del rodillo con su correspondiente nombre en inglés.

R: Roller

Ahora, ellos deben construir con esta palabra una oración en pasado simple en sus tres formas, afirmativa, negativa e interrogativa. Los estudiantes alzan la mano para participar y la profesora los escucha y las escribe en el tablero.

- ✓ He invited a roller
- ✓ He didn't invited a roller
- ✓ Did he invite a roller?

Los estudiantes copian en sus cuadernos las oraciones que la profesora escribió en el tablero.

Warm up - Writing Exercise

Para empezar la actividad la profesora le entrega a cada estudiante un crucigrama en una hoja y copia en el tablero las instrucciones.

Across

- Ronaldinho is a _____
- My name is _____ Bryan.
- Hamburger is a fast _____
- Gram. Bell invented the _____
- Halloween month is _____
- Orange is a delicious _____
- Five plus six equals _____
- People wear contact lenses on the _____

Down

- The opposite of young is _____
- My mother's sister is my _____
- Students come to _____ every day.
- How old _____ you?

7. My favorite _____ is yellow.
8. We can walk with our _____
10. We are _____
11. _____ like bananas
13. We have _____ fingers
14. The Colombian Flag is yellow, _____ and red.
15. The opposite of black is _____
16. Christmas is in _____

A medida que los estudiantes resuelven el crucigrama, la profesora les va resolviendo las dudas y les da pistas para que lo hagan acertadamente. Todo el tiempo se habla en inglés, tanto los estudiantes como la profesora.

A un lado del tablero la profesora copia el nombre de los estudiantes que participan.

Una vez terminado el tiempo asignado para resolver la actividad, la profesora resuelve el crucigrama en el tablero. Posteriormente, los estudiantes, lo corrigen y lo pegan en sus cuadernos.

Game – Group Work – Writing Activity.

La profesora le dice a sus estudiantes: Do you remember the numbers? Y ellos responden que si. Aplica el mismo juego que realizó con el grupo anterior.

La profesora le dice a sus estudiantes: “We are going to play” y los estudiantes se animan mucho.

Para realizar este juego la profesora enumera las estudiantes de 1 a 10. Se forman equipos por filas, y cada integrante le corresponde un número.

Una vez organizado los grupos, la profesora explica las instrucciones del juego.

Los estudiantes deben clasificar las palabras que están en la guía y ubicarlas en el cuadro que también aparece allí. Para hacer esto, ellos deben tener en cuenta su significado en español y su categoría. La actividad se lleva a cabo palabra por palabra. Les asigna un tiempo para que el equipo decidan donde va la palabra, una vez listos, la profesora dice un número de 1 a 10, estos se alistan en la parte de atrás de las filas y cuando la profesora da la orden ellos deben salir corriendo del salón a buscar el borrador que la profesora previamente a escondido, el que lo encuentre regresa con él al salón y es el que tiene la posibilidad de escribir la palabra en el cuadro que antes la profesora ha hecho en el tablero.

Height	Length	Speed	Weight
Big	Long	Fast	Tons
Feet	Centimeters	Slow	Heavy
Tall	Inches	Kilometers per hour	Weight
	Meters	Miles per hour	

El juego les permite a los estudiantes animarse bastante, los divierte y les permite aprender más fácilmente.

Mientras participan en el juego, todos los estudiantes deben escribir en sus guías las respuestas correspondientes.

Los integrantes de la fila ganadora tienen derecho a 15 sellos en sus cuadernos, lo que les estimula bastante a participar. Esta es la forma como la profesora valora y premia el trabajo de sus estudiantes en clase.

Pair Work - Guideline – Writing Exercise

1. Los estudiantes en parejas deben resolver el punto 3.2 de la guía de aprendizaje Cafam No.7. Allí deben completar las oraciones con MORE, FEWER, THE MOST OR FEWEST.

- ✓ The Hawaiian alphabet has 12 letters. It has _____ letters than Rotokas, which has 11 letters.
- ✓ The Tokyo subway has 2 billion riders a year. The Moscow subway has 3 billion riders a year. The Tokyo subway has _____ riders than the Moscow subway.
- ✓ More people speak Mandarin Chinese than any other language. Mandarin Chinese has about 500 million _____ speakers than English does.
- ✓ The Spanish word with _____ letters is superextraordinarísimo. It has 22 letters and means “very extraordinary”

La profesora revisa fila por fila el ejercicio y punto por punto, la primera pareja que lo tenga bien, tienen derecho a los sellos correspondientes. Todos se muestran entusiasmados y alzan la mano para participar.

2. Una vez terminada la Actividad anterior, los estudiantes deben resolver el punto 4 de la Guía de Aprendizaje Cafam No. 7.

Ellos deben completar con T si es verdadera la afirmación y con F si es falsa.

- ✓ The Cambodian alphabet has the most letters of any alphabet.
- ✓ Hollywood makes the most movies.
- ✓ Pelé scored the most soccer goals of any professional player.
- ✓ Disneyland, California, gets the most people as visitors.
- ✓ Venezuela has the world's smallest waterfall.
- ✓ The tallest person on record was Robert Wadlow.
- ✓ Jupiter has the most moons of all, a total of 42.

Una vez finalizada las Actividades propuestas para la clase, la profesora contabiliza el número de participación de los estudiantes, para colocarles los correspondientes sellos.

Evaluation – Speaking Activity.

Para terminar la clase la profesora les hace las siguientes preguntas: Si se cumplió con el objetivo personal, para lo que los estudiantes alzan la mano y participan en inglés. Después les pregunta que fue lo que hicieron hoy en clase, ellos animadamente responden describiendo cada una de las actividades realizadas. Y finalmente, les asigna la tarea para la próxima clase.

Observaciones de la clase:

- ✓ Los estudiantes están atentos a la explicación del tema y se interesan por éste.
- ✓ Los estudiantes siguen cada una de las actividades propuestas por la profesora con entusiasmo y dinamismo.
- ✓ La clase se lleva a cabo en su totalidad dando cumplimiento con la agenda propuesta por la profesora al inicio de ésta.
- ✓ La lúdica es un componente vital en el desarrollo y refuerzo de las competencias comunicativas, lo que le permite a los estudiantes ser más competentes con el inglés.
- ✓ En la clase se vive un ambiente de aprendizaje adecuado tanto por las estrategias que utiliza la profesora como por el hecho de que la clase se desarrolle toda en inglés.
- ✓ Los niños son ordenados, disciplinados y constantemente le pregunta a la profesora por lo que ellos no entienden.

Interpretación:

- ✓ El ambiente de aprendizaje fue adecuado para los estudiantes, lo que les permitió estar atentos y trabajando en cada una de las actividades propuestas por la profesora.
- ✓ Los estudiantes se motivan por el tema y muestran interés por éste.
- ✓ La lúdica es un componente que permite que el ambiente de aprendizaje sea óptimo para los estudiantes.
- ✓ Los estímulos utilizados por la profesora permite que los estudiantes estén motivados durante toda la clase.
- ✓ El contar con una variedad de actividades permite que los estudiantes estén atentos y animados a resolverlas.

Conclusiones:

- ✓ El ambiente de aprendizaje observado fue adecuado y permitió que los estudiantes desarrollaran cada una de las actividades propuestas por la profesora. La variedad de actividades y estrategias utilizadas por la profesora permitió que se mantuviera el interés de los estudiantes por la clase y que ellos realizaran los ejercicios con entusiasmo y agrado.
- ✓ El juego y las actividades lúdicas permiten que los estudiantes desarrollen sus competencias comunicativas de una forma más comprometida y precisa.
- ✓ A pesar de ser un grupo numeroso y no contar con las TICS, el ambiente de aprendizaje que crea la profesora es exitoso, permitiéndole dar cumplimiento con los objetivos propuestos tanto el planteado por la profesora como el de los niños.
- ✓ El dinamismo de la clase es vital para crear un ambiente de aprendizaje adecuado.
- ✓ El involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, les permite desarrollar sus competencias comunicativas de una forma adecuada y precisa.
- ✓ El hecho que la profesora hable todo el tiempo en inglés y le haya inculcada a sus estudiantes lo mismo, facilita el desarrollo y mejoramiento de las competencias comunicativas.

MORTALIDAD ACADEMICA POR VALORACION = I-D EN CADA PERIODO

CURSO: T0601

PERIODO: SEGUNDO

AÑO: 2007

AREAS/Asignaturas

CIENCIAS

Periodo

No. Estud.

Porcentaje

1

4

12.50 %

2

11

34.38 %

CIENCIAS

1

2

6.25 %

2

5

15.63 %

EDUCACION ARTISTICA

1

2

6.25 %

2

6

18.75 %

EDUCACION ETICA Y VALORES

1

1

3.13 %

2

0.00 %

EDUCACION FISICA RECREACION Y

1

4

12.50 %

2

4

12.50 %

EDUCACION RELIGIOSA

1

4

12.50 %

2

8

25.00 %

Español

1

16

50.00 %

2

12

37.50 %

Inglés

1

1

3.13 %

2

14

43.75 %

Matemáticas

1

16

50.00 %

2

17

53.13 %

Estadística

1

24

75.00 %

2

16

50.00 %

Informática

1

3

9.38 %

2

5

15.63 %

Tecnología

1

0.00 %

2

1

3.13 %

CONTABILIDAD Y GESTION

1

10

31.25 %

2

16

50.00 %

Numero de estudiantes

5

10

15

20

25

30

35

40

45

50

Total de Estud.:

37

Estud. Retirados:

5

Total:

32

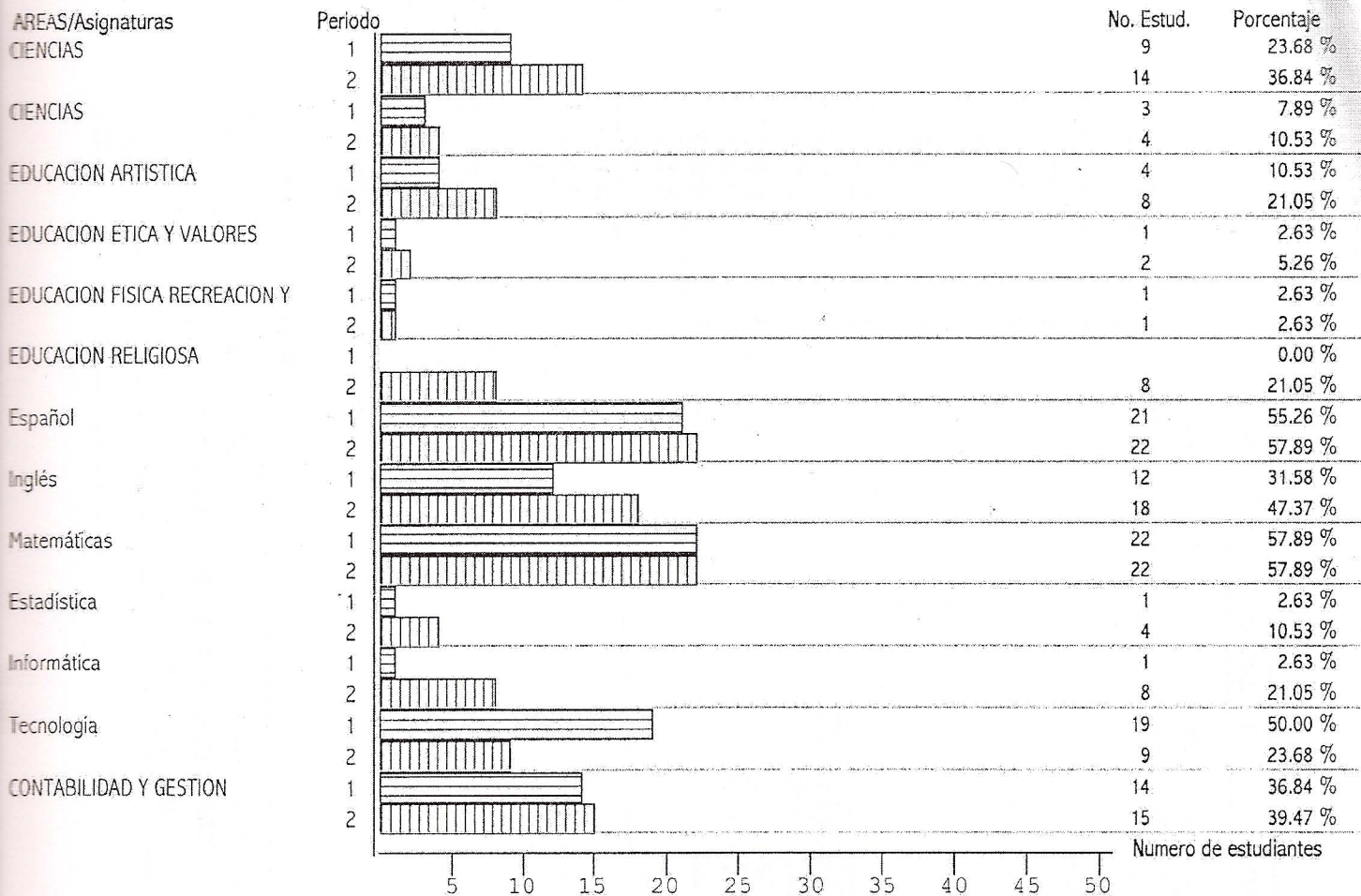
07/12/07

MORTALIDAD ACADEMICA POR VALORACION = I-D EN CADA PERIODO

CURSO: T0602

PERIODO: SEGUNDO

AÑO: 2007



Total de Estud.:

39

Estud. Retirados:

1

Total:

38

07/12/07

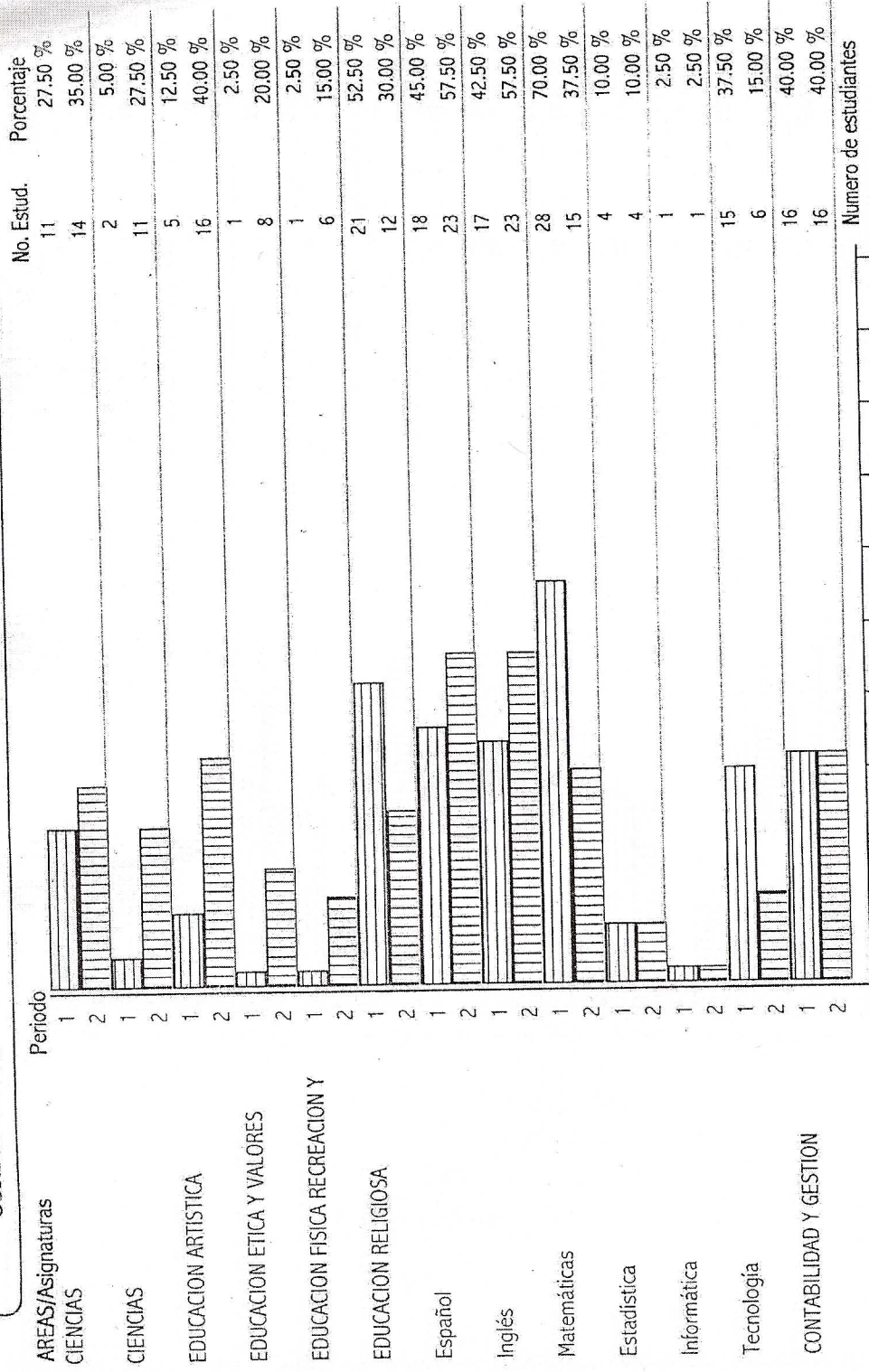
I. E. D. INTEGRADO DE FONTIBON SEDE "A" J.T.

MORTALIDAD ACADEMICA POR VALORACION = I-D EN CADA PERIODO

AÑO: 2007

PERIODO: SEGUNDO

CURSO: T0603



Numero de estudiantes

Total de Estud.:

42

Estud. Retirados:

2

Total:

40

07/12/07

I. E. D. INTEGRADO DE FONTIBON SEDE "A" J. T.

MORTALIDAD ACADEMICA POR VALORACION = I-D EN CADA PERIODO

CURSO: T0604

PERIODO: SEGUNDO

AÑO: 2007

